



MÓDULOS DIDÁCTICOS

2. APRENDER A VIVIR JUNTOS EN LA ESCUELA

**UN PROYECTO PARA EL DESARROLLO
SOCIO-PERSONAL EN EL PRIMER CICLO
DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA**



JUNTA DE ANDALUCÍA
Consejería de Educación y Ciencia



Este libro está impreso en papel ecológico

Edita: JUNTA DE Andalucía. Convelería DE EDUCACIÓN Y CIENCIA.

Instituto Andaluz de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado.

Autores: Concepción Borrego de Dios (Coordinación), Begoña Delgado, Andrés Esteban Arbues,
Casilda Peñalver y Luis Roderó Garduño

I.S.B.N.: 84-8051-036-6

84-8051-039-0 (Volumen 2)

84-8051-024-2 (Obra completa).

Maqueta: Cromoarte (Sevilla)

D. Legal: SE. 1413-1992.



Índice

PRIMERA PARTE: ASPECTOS GENERALES	5
1. INTRODUCCION	7
1.1. NATURALEZA Y SENTIDO DEL AREA DE DESARROLLO SOCIO-PERSONAL	8
1.2. EL DESARROLLO SOCIO-PERSONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: LA TRANSVERSALIDAD	13
1.3. ASPECTOS DEL TRATAMIENTO DE LO MORAL	15
2. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO	21
3. OBJETIVOS DEL PROYECTO	23
4. CONTENIDOS	25
4.1. CONTENIDOS RELACIONADOS CON HECHOS Y CONCEPTOS	25
4.2. CONTENIDOS RELATIVOS A PROCEDIMIENTOS	27
4.3. CONTENIDOS RELATIVOS A VALORES, ACTITUDES Y NORMAS	29
5. ESTRUCTURA DEL PROYECTO	31
6. DESARROLLO DIDÁCTICO	33
7. DICCIONARIO DE TERMINOS	35
SEGUNDA PARTE: PROPUESTA EDUCATIVA	39
1. BLOQUE UNO: ¿QUIÉNES SOMOS?: YO MISMO Y LOS OTROS	41
1.1. INTRODUCCIÓN AL BLOQUE	41
1.2. OBJETIVOS GENERALES DEL BLOQUE	42
1.3. MÓDULO UNO: “¿CÓMO ME VEO?”	43
1.4. MÓDULO DOS: “¿CÓMO ME VEN LOS DEMÁS?”	51
2. BLOQUE DOS: “¿CÓMO NOS RELACIONAMOS?”	57
2.1. INTRODUCCIÓN AL BLOQUE	57
2.2. OBJETIVOS GENERALES DEL BLOQUE:	58
2.3. MÓDULO UNO: “¿QUÉ LE SUCEDE A...?”	59
2.4. MÓDULO DOS: “AMISTAD”	62
2.5. MÓDULO TRES: “DIFICULTADES”	67



3. BLOQUE TRES: “VIVIR EN GRUPO”	69
3.1. INTRODUCCIÓN	69
3.2. OBJETIVOS GENERALES DEL BLOQUE	70
3.3. MÓDULO UNO: “DE DÓNDE VENIMOS?: LA FAMILIA”	71
3.4. MÓDULO DOS: “COSAS QUE SUCEDEN EN LOS GRUPOS”	75
3.5. MÓDULO 3: “DENTRO Y AFUERA”	79
4. EVALUACIÓN DEL PROYECTO	83
4.1. EVALUACION DEL PROFESOR	83
4.2. EVALUACIÓN PARA LOS NIÑOS (CENTRADA EN ACTIVIDADES).....	87
5. BIBLIOGRAFÍA	89



Primera parte: ASPECTOS GENERALES



**Colección de Materiales Curriculares
para la Educación Primaria**



1. INTRODUCCION

Los materiales curriculares que se presentan en este trabajo están centrados en el área de desarrollo socio-personal y afectivo, área sin duda claramente dependiente del resto de las áreas, pero que, en el nuevo curriculum toma una importancia no reconocida hasta ahora de manera específica y concreta. La tarea pares de abordar un área no reconocida explícitamente en el sistema educativo anterior, es una tarea peculiar y, cuanto menos, arriesgada. Efectivamente, el reconocimiento por parte de los legisladores de la necesidad de establecer un área curricular dedicada a una de las cuestiones básicas del quehacer educativo, la socialización, supone un avance que ha de destacarse.

De hecho, hay que entender que lo que hace la reforma es hacer explícito y regular cuestiones hasta ahora implícitas en el proceso educativo. Queremos decir que siempre, por la misma naturaleza de la educación, la socialización se ha llevado a cabo; la diferencia es que ahora se hacen explícitos y se regulan los criterios de socialización, y básicamente, estos criterios se establecen alrededor de concepciones antropológicas, psicológicas, epistemológicas y socio-políticas que marcan un tipo humano, individual y social, reconocible desde las exigencias de las sociedades occidentales contemporáneas; exigencias que bien se pueden definir desde los parámetros a los que obliga un estado democrático y con necesidades de consolidar esa democracia.

En cualquier caso, merece la pena señalar la importancia que tiene para nuestro sistema educativo la apertura de un área que reconozca que una de las tareas fundamentales de la educación es participar de manera explícita y active en la conformación de un modelo de hombre que haga suyo los ideales de la democracia participativa. No se trata de conformar impositivamente a los individuos sino de facilitar el desarrollo de unas determinadas habilidades que actúen de sustento para el desarrollo posterior de una personalidad autónoma, autonomía que se constituye en el eje nuclear de todo el proceso educativo en tanto que es esa autonomía la que permite al individuo participar activa y creativamente en su medio.

Las cuestiones generales que atañen al desarrollo de habilidades sociales, afectan al desarrollo afectivo y al desarrollo moral de los individuos. En las páginas que siguen se intentará dar una orientación de base a qué se entiende y cuál es el sentido y la naturaleza que adquiere el área de desarrollo socio-personal y afectivo en el texto de la Reforma del Sistema Educativo Español.



1.1. NATURALEZA Y SENTIDO DEL AREA DE DESARROLLO SOCIO-PERSONAL

Una de las tareas obligadas en estas páginas es determinar, en la medida de lo posible, aquello que define el desarrollo socio-personal, esto es, qué se entiende por tal desarrollo y a qué aspectos de lo educativo afecta.

Educación no es otra cosa que socializar y por socialización entendemos todos aquellos procesos que participan en el desarrollo de determinadas capacidades y habilidades que ayuden a los niños y a las niñas a incorporarse e integrarse en la sociedad de una manera activa y participativa. Esta consideración que puede parecer excesivamente general implica colaborar desde los sistemas educativos en la formación de individuos autónomos, reflexivos, dialogantes y capacitados para participar en la resolución de los problemas y conflictos que les surjan a lo largo de su propia historia. La tarea parece importante y delicada: es el futuro de nuestros hijos y el futuro de nuestra sociedad la que está en juego.

En el mismo orden de cosas hay que decir que el desarrollo socio-personal, incorporado al currículum escolar afecta de manera importante a posiciones que van desde cuestiones epistemológicas, en torno a la concepción del conocimiento, a cuestiones de tipo ideológicas, pasando por concepciones en torno a la psicología de desarrollo. En el texto de la Reforma se definen con bastante precisión la naturaleza de las concepciones epistemológicas, socioideológicas y psicológicas; todas estas concepciones dan expresión pedagógica al texto de la reforma.

Hablar de la concepción epistemológica que sustenta el texto de la reforma es hablar de una concepción del conocimiento no entendido como resultado, sino como proceso de construcción de verdades compartidas, no entendido como copia de una realidad fija y estable, sino elaborado interrelacionalmente entre el sujeto que conoce y el objeto por conocer. El proceso del conocimiento es un proceso de interrelación, de diálogo y de comunicación entre un sujeto y un objeto. La cuestión es importante porque toda esta concepción interrelacional y comunicativa se va a desplegar en todos los niveles educativos y en todos sus ámbitos de desarrollo.

Esta concepción constructivista del conocimiento va a tener su concreción en lo que es una teoría del aprendizaje y también en lo que es una teoría de la sociedad. Planos distintos que confluyen en una formulación educativa.

La teoría constructivista del aprendizaje hace explícita la necesidad de partir en los procesos educativos, del “mundo de significados” de los niños, de su mundo experiencial.

Por otro lado, la democracia entendida no sólo como democracia política, sino como forma de vida se asienta básicamente sobre supuestos de comunicación, de diálogo, que facilite el respeto a las diferencias étnicas, físicas y de personalidad, sobre supuestos que hablan de tolerancia, de solidaridad etc. La democracia es un proyecto en cuya construcción participan todos los individuos que entablan un diálogo en el que comprometen los ideales de justicia, igualdad y libertad. El proyecto de la democracia es, por lo tanto, un proyecto de construcción dinámica comprometido en un diálogo permanente que facilite la solución de conflictos que pueden aparecer a lo largo de la vida personal y social de los individuos.

Hasta aquí hemos señalado las implicaciones que distintas concepciones -epistemológicas, psicológicas y políticas” afectan a la propia concepción del desarrollo socio-personal. Es evidente que todas esas concepciones hablan desde una perspectiva básicamente relacional, comunicativa y progresiva; el desarrollo socio-moral de los individuos queda engarzado en estos supuestos. Desde estas páginas, consideramos que una de los aciertos de estas perspectivas, es la de conseguir plantear una conexión importante entre la razón teórica y la razón práctica, entre el mundo del



pensamiento y el mundo de la acción, entre la teoría y la práctica. Un currículum de educación no podrá olvidar la necesaria articulación entre el mundo cognitivo de los niños y su mundo experiencial y actitudinal; ese currículum tendrá que asentarse sobre la articulación del ámbito del conocimiento, el ámbito de lo afectivo, y el ámbito de la acción.

El desarrollo de lo socio-personal y moral es un desarrollo que se realiza alrededor de la construcción y posteriores acuerdos de normas y de valores; normas y valores que funcionan a modo regulativo de las conductas, los comportamientos, la elaboración de proyectos y propósitos.

Esta determinación primera que centra el desarrollo socio-personal en la cuestión de valores, obliga a hacer al menos tres precisiones con respecto al tratamiento del término “valor”. Una primera precisión es el carácter interdisciplinar que toma el término; interdisciplinariedad ciertamente señalada por el texto de la Reforma. Un segundo aspecto, no menos importante que el anterior, se refiere a la necesidad de enmarcar el término “valor” en un planteamiento de la vida social como estructura social; también en este sentido el texto de la Reforma es claro cuando apuesta por el desarrollo de los valores que son propios de una sociedad en desarrollo y en democracia. Como última precisión, señalar la importancia que pueda tener, en cualquier planteamiento educativo que quiera asentarse sobre supuestos coherentes con lo anterior, el destacar los valores fundamentales que actúan como contextos normativos en el interior de las sociedades democráticas, como pueden ser la Constitución Española o la Declaración de los Derechos Humanos.

Hablar de valores y de normas es hablar de educación moral. La posición que tomamos en estas páginas es una posición que se aleja de posiciones absolutistas de lo moral y que se aleja también de posiciones subjetivistas y relativistas. La nuestra es una posición constructivista que sitúa lo moral en espacios de intersubjetividad, de consenso y de diálogo.

Esta posición limita de manera importante la educación moral, la deja sin contenidos concretos; su única tarea y la más importante de todas es enseñar las habilidades necesarias para que los individuos puedan participar en un diálogo permanente de construcción de valores y de resolución de conflictos planteados; es una moral dialógica, término este que puede traducirse como moral cívica, en el sentido de que es una moral que acentúa la importancia del respeto a los demás, el reconocimiento de las diferencias, el respeto a los derechos humanos, la importancia de trabajar por la paz entre los pueblos y la justicia social. Es una moral que, como veremos más adelante, está asentada sobre una concepción antropológica y social muy determinada. Es una moral, en definitiva, desarrollada desde los ideales de una sociedad verdaderamente democrática, los ideales de igualdad, de justicia y de solidaridad.

El tratamiento de normas y valores, lo indicábamos antes, está sujeto a una tesis amplia que se desarrolla desde macro-conceptos como democracia, derechos humanos, justicia, solidaridad, etc. Son esos macro-conceptos los que dan fundamento y sentido propio a la educación moral. Este tipo de educación moral no trata de inculcar impositivamente valores y normas.

La educación moral actualmente se traduce como una verdadera educación cívica, entendiendo que esa educación cívica es una educación construida sobre los supuestos de una moral civil que descansa en la convicción de que los hombres son seres autolegisladores, que es verdad que por ello tienen dignidad y no precio, que es verdad que la fuente de normas morales sólo puede ser un consenso en el que los hombres reconozcan recíprocamente sus derechos (Cortinas, A. 1986, pág. 146).

El planteamiento de la educación moral en términos de educación cívica supone poner la mirada en aquello que hace al hombre: su capacidad de pensar y de dialogar; de construir y de proyectar su futuro y el de la sociedad a la que pertenece. Es una educación que, - como dice M. Martínez -, su



único material es aquello que nos hace pensar y reflexionar, que nos obliga a introducirnos en un diálogo. (Martínez, M, 1991).

De hecho, los objetivos marcados por el texto de la Reforma para cada etapa expresan muy bien esto que decimos. Los objetivos educativos expresan las intenciones que orientan el diseño y la realización de las actividades necesarias para la consecución de las finalidades educativas; son ellos los que nos indican cuál es el sentido y la orientación que toman las actividades educativas. Si entramos a analizar los objetivos formulados para cada uno de los niveles educativos encontraremos en ellos el sentido que toma la educación en la nueva ley, y podremos comprobar cómo cada uno de ellos es indicador de una filosofía y una política educativa hondamente preocupadas por hacer de los procesos educativos, procesos que faciliten la formación de personas autónomas.

Decíamos más arriba que el currículum de la Educación Primaria es un currículum que, al igual que los currículos de otras áreas presenta una estructura abierta, que se desarrolla desde una concepción constructivista del conocimiento, con lo que eso supone a nivel de aprendizaje, y que se apoya sobre un ideal de sociedad democrática y participativa.

Cuando se habla de desarrollo socio-personal se está haciendo referencia, en primer lugar, a todo lo que tiene que ver con el proceso de socialización e individualización de los alumnos; se está hablando de lo nuclear de las acciones educativas; se refiere a los procesos de constitución de las subjetividades y a los posicionamientos de esas subjetividades con respecto a su propia historia en relación a lo social. En definitiva, lo socio-personal habla de identidades, de afectividades, de maneras de relacionarse con el “otro”, de maneras de plantear y de plantearse la existencia de conflictos y las posibilidades de su resolución. Lo socio-personal habla de uno de los aspectos que hacen al hombre un ser humano: su capacidad comunicativa, su capacidad de relación a través de múltiples lenguajes: simbólicos, artísticos, verbales y no verbales.

Los objetivos de la etapa Primaria dan importancia especial a cada uno de los aspectos señalados en las líneas anteriores, objetivos planteados en términos de capacidades y de habilidades sociales.

Conocer y apreciar su propio cuerpo; actuar con autonomía en las actividades habituales y en las relaciones de grupo, desarrollando las posibilidades de tomar iniciativas y de establecer relaciones afectivas; colaborar en la planificación y realización de actividades de grupo, aceptar las normas y reglas que democráticamente se establezcan, respetando los diferentes puntos de vista y asumiendo las responsabilidades que corresponden; establecer relaciones equilibradas, solidarias y constructivas en situaciones sociales conocidas. Estas capacidades, convertidas en objetivos actitudinales, son la base constitutiva de ese desarrollo socio-personal. El resto de los objetivos hace referencia a la comunicación, al reconocimiento de su identidad cultural propia y al respeto a otras identidades culturales, así como a la necesidad de identificar, plantear y resolver conflictos y problemas de la vida diaria y ser capaz de valorar y respetar los valores básicos que rigen la convivencia humana.

La base de desarrollo del hombre como tal es relacionante y comunicativa, por eso toma tanta importancia el lenguaje en estas etapas educativas. El uso de la palabra, del lenguaje, asegura la comunicación, el diálogo.

El aspecto de la comunicación es clave, por no decir esencial, en el desarrollo del hombre. La palabra es lo mejor que tiene el hombre, es la prueba de su inteligencia y de la capacidad de civilizar su media; dice Thiebaut que la pérdida de la palabra es el regreso a la animalidad (...). La barbarie es un silencio amordazante ciego, cegador (Thiebaut, C. 1988, pág. 102).

Hay una cuestión íntimamente relacionada con ésta y es la cuestión de la identidad humana. No hay un “yo” sin un “otro”, la identidad y la alterada son distintas caras de la misma moneda. Para que se dé la comunicación hace falta la existencia de un yo y de un “no yo”. Nuestra identidad se



construye a través de prácticas necesariamente internacionales y comunicativas; se elabora y se constituye en las instituciones en las que nos socializamos y por las que llegamos a ser sujetos morales. Esta noción de identidad subraya la importancia que tienen los procesos educativos en la construcción de nuestra identidad; eso que antes denominábamos con el nombre de “constitución de nuestras subjetividades”.

La noción de identidad en las teorías morales modernas lleva aparejado uno de los términos que más relevancia tienen en el curriculum de desarrollo socio-personal. Nos referimos al concepto de autonomía.

La autonomía debe entenderse como uno de los supuestos de partida para el desarrollo moral; es necesaria para que sea posible el despliegue y la realización de esa moral dialógica, argumentativa y comunicativa de la que hablamos. Un sujeto autónomo es un sujeto que sabe tomar posiciones frente a situaciones conflictivas, que sabe establecer relaciones positivas y de diálogo con las otras personas, es una persona que participa active y críticamente, esto es argumentativamente, en su cultura. Es evidente que la cuestión planteada como finalidad educativa toma un aspecto relevante en el desarrollo socio-personal, porque de hecho el objetivo de facilitar el desarrollo de habilidades que favorezcan la formación de sujetos autónomos es el objetivo más general de todos y alrededor del cual giran todos los demás.

Por otro lado, la identidad y la autonomía de las personas son cuestiones que giran alrededor de conceptos básicos en el desarrollo socio-personal: nos referimos a la autoestima, el autoconcepto. La autoestima, es la valoración que un sujeto hace de sí mismo y de sus propias capacidades y que se manifiesta en la actuación individual e interpersonal de distintas maneras. La autoestima, la consideración positiva hacia uno mismo, hace que dichos sujetos tengan confianza en sus proyectos, en sus decisiones etc; mientras que aquellos sujetos que tienen una autoestima baja son, normalmente, sujetos inseguros y con poca capacidad de iniciativa. La autoestima es un concepto investigado tanto desde el mundo de la psicología como desde el mundo de la pedagogía y todos los estudios coinciden en la importancia de favorecer el concepto positivo de uno mismo con vistas a favorecer el desarrollo de sujetos autónomos y libres.

En cualquier caso, es evidente que un sujeto autónomo será un sujeto que tiene confianza y seguridad en sí mismo y en sus proyectos. Este aspecto tiene que ser considerado como concepto generador del resto de las habilidades prosociales que participan en el conjunto del desarrollo socio-personal.

Hasta aquí hemos señalado la orientación y el sentido que tiene el desarrollo socio-personal entendido como aquel desarrollo que se despliega a través de todas las etapas y niveles educativos, cuyo sentido propio es facilitar el proceso de socialización e integración de los niños y de las niñas, entendiendo que el eje que sustenta ese proceso es el de la construcción de la propia identidad en relación a los otros y a lo otro, construcción que a su vez debe entenderse como el marco de desarrollo de las habilidades que estamos entendiendo como prosociales y que servirán para dibujar el perfil de un sujeto moral autónomo. Queremos decir que lo que está en juego en ese proceso de construcción es la propia identidad, una identidad construida contextual y relacionalmente. Desde las ideas de contextualidad y de relación, llevan consigo la idea de relaciones con otras personas, con contextos culturales determinados, la idea de diálogo de comunicación y de participación.

La propuesta de educación moral que hace R. Buxarrais (1991) es una propuesta que expresa muy bien la orientación que toma la educación moral: “la educación moral que proponemos -dice Buxarrais- es una educación que facilite la convivencia en términos de justicia e igualdad, en sociedades plurales”. Somos partidarios de una educación moral basada en la construcción racional y autónoma de valores; un modelo que defiende no determinados valores absolutos o relativos, sino que sea capaz de establecer que no todo es igualmente bueno y que existen posibilidades basadas en la



razón, el diálogo, la búsqueda de valores, que nos permiten determinar algunos principios de valor que lleguen a convertirse en guías suficientes para la conducta de los hombres en situaciones concretas”. (Buxarrais, R., 1991, pág. L2).

Creemos, con las palabras anteriores, haber expresado las líneas generales que orientan un proyecto curricular de desarrollo socio-personal y moral.



1.2. EL DESARROLLO SOCIO-PERSONAL EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: LA TRANSVERSALIDAD

Uno de los debates más importantes y mantenidos alrededor de las cuestiones referentes al desarrollo socio-personal ha sido precisamente acerca de su identidad dentro del currículum y si esa identidad obligaba a pensar en un espacio propio y distintivo de esta área en el conjunto del currículum o, si por el contrario, se debía hacer un tratamiento transversal de los contenidos de dicha área.

El texto de la Reforma (Diseños Curriculares de la Reforma. Educación Primaria. Junta de Andalucía) apuesta por el criterio de transversalidad, reconociendo en el artículo 8 que “la Educación Moral y Cívica, la Educación para la Paz, la Educación para la Salud, la Educación para la igualdad entre los sexos, la Educación ambiental, la Educación del consumidor y la Educación vi al estarán presentes a través de las diferentes y las correspondientes áreas a lo largo de la etapa...”.

Este criterio de transversalidad se hace coherente con la identidad del área de desarrollo socio-personal y moral, porque como hemos visto en el apartado anterior, cada uno de los aspectos contenidos en dicho desarrollo están profundamente implicados y relacionados con otras áreas como son lenguaje y conocimiento del medio.

Los objetivos generales de la educación Primaria hacen referencia al desarrollo de la personalidad infantil en sus distintos ámbitos: intelectual, socio-afectivo y psicomotor.

El planteamiento integrador y unificador en esta etapa es un planteamiento que refuerza tanto los criterios de evolución de los niños y de las niñas, como los criterios que perfilan qué se entiende por desarrollo socio-personal y moral. En las páginas anteriores hemos presentado los aspectos que dan forma a ese desarrollo personal, estableciendo como aspecto definitorio el constructivismo, como contenido y como procedimiento; ese constructivismo obliga a abordar los temas y las materias interrelacionalmente y a negar la existencia de límites y fronteras fijas entre las distintas áreas de conocimiento, siendo todavía esta etapa Primaria una etapa predisciplinar.

El desarrollo socio-personal es un desarrollo que atañe al conocimiento de uno mismo, al conocimiento de los demás; atañe también a todo lo relacionado con la comunicación, el uso y la interpretación del lenguaje propio y el de los demás; tiene que ver también con el conocimiento del medio, de lo social, de la cultura. El proceso de desarrollo socio-personal y moral está más directamente implicado en el área de Ciencias Sociales pero necesita ser reforzado y completado desde las otras áreas. Es preciso elaborar estrategias educativas coordinadas en el interior del currículum que hagan de ese aspecto del desarrollo personal algo profundamente articulado con todos los ámbitos de aprendizaje.

En cualquier caso, los contenidos del área de lo social expresan muy bien lo que venimos diciendo. Los contenidos de esa área en la etapa de Primaria, y también en la etapa de educación infantil son tres:

- 1) el conocimiento del propio yo, de la propia identidad y de las relaciones interpersonales;
- 2) el conocimiento de las interacciones sociales a nivel de grupos humanos y comunidades e instituciones y
- 3) el conocimiento de las normas y reglas morales y de los valores que rigen tanto las relaciones interindividuales como en los grupos e instituciones.

La transversalidad de esta área se hace especialmente patente dada que es un área donde se ponen en juego capacidades de tipo cognitivo y de recepción de información, capacidades de tipo afectivo, de relaciones con los otros, capacidades de tipo conductual, de la forma como somos,



indicador de nuestra personalidad. No puede, por lo tanto, pensarse en una educación de lo social y moral como un espacio cerrado y clausurado en él mismo. Estas consideraciones han servido a menudo para apoyar la idea de que la educación moral no necesita de un espacio propio en el curriculum y en el tiempo escolar. Nosotros pensamos que el hecho de defender la transversalidad no supone, necesariamente renunciar a ese espacio propio en el curriculum.

Las características psicológicas de los niños y de las niñas de Primaria obligan a esa transversalidad, pero precisamente y también por esas características psicológicas es necesario disponer de un tiempo educativo dedicado específicamente a las cuestiones de desarrollo socio-personal y moral.



1.3. ASPECTOS DEL TRATAMIENTO DE LO MORAL

Hemos situado el ámbito de lo moral en el ámbito de lo dialógico, de lo comunicativo; nos hemos situado en una perspectiva donde las normas y valores son fruto de consenso y construcción intersubjetiva. Las sociedades a las que pertenecemos son sociedades plurales. Dice Adela Cortina (5) que el ámbito de la ética, al ámbito de lo moral se ha situado en el ámbito de la solución de conflictos. Y tal solución -dice Cortina- exige ciertamente la realización de los hombres como tales -exige autonomía humana- y precisamente en lo que los distingue como hombres: su racionalidad. Pero una racionalidad que no es nuestra ya en el hecho de que los hombres se den a sí mismos leyes propias, no extraídas de la naturaleza ni de la religión sino en la disponibilidad para decidir las, para justificarlas a través del diálogo.

Esta posición, esta perspectiva de lo moral como espacio intersubjetivo y dialógico, de consenso, sitúa el planteamiento educativo de lo moral en aspectos procedimentales, esto es, la educación de lo moral no consiste en otra cosa que en preparar a los niños y a las niñas a desarrollar capacidades de argumentación, de pensamiento reflexivo y crítico, de respeto y solidaridad.

El establecimiento de lo moral en estos términos exige determinar cuáles son los contextos de desarrollo de esa posición sociomoral del hombre. Creemos que se pueden distinguir dos contextos de desarrollo, lógicamente muy relacionados entre ellos: pensamos en el contexto de la cultura, el contexto de lo social y el contexto de la organización política.

1.3.1. EDUCACIÓN Y CULTURA: EL MUNDO COMPARTIDO

El concepto de cultura es un concepto que comprende las múltiples facetas que conforman un pueblo: conceptos, conocimientos, valores, normas, creencias, sentimientos, tipos de organización etc.

La educación, los procesos de escolarización, organizan a través del curriculum el contacto entre escuela, mundo escolar y cultura. El curriculum hace aquí de intermediario entre la cultura y la escuela.

La cuestión de la relación entre educación moral y cultura es importante porque la cultura es aquello que hace que un pueblo o distintos pueblos se identifiquen bajo los mismos símbolos, valores o propósitos. La situación contemporánea es una situación peculiar en tanto que de manera creciente se tiende hacia el respeto, hacia la diversidad cultural, a la vez que se avanza hacia una especie de cultura mundial. La educación sociomoral debe saber conjugar esa tendencia unificadora con ese creciente respeto a la diversidad cultural que se da no sólo entre distintos pueblos, sino también entre comunidades de un mismo pueblo.

En educación se está insistiendo mucho en los últimos años en la importancia que tiene en la formación de los individuos el reconocimiento de la diferencia. Esto se puede observar en el curriculum actual donde se está reconociendo la pertenencia a una cultura europea y a la vez se marca la importancia del reconocimiento de la pertenencia a la cultura que comparte la comunidad andaluza.

Evidentemente la cultura europea, o el ideal de la unidad de Europa está, hay por hoy, sujeto a acuerdos básicos sobre cuestiones monetarias y de mercado, pero es cierto, también, que la pretensión es hacer progresivamente una comunidad europea que comparta valores políticos y sociales, lo que lógicamente va a suponer la confirmación de valores supranacionales que modificarán en parte el panorama cultural contemporáneo. Por otro lado, las sociedades actuales poseen los suficientes medios y recursos tecnológicos y de comunicación que acercan de manera importante a los distintos países. Esto que decimos, debe ser considerado a la hora de establecer los ámbitos de trabajo de una educación moral.



La educación moral, dialógica y comunicativa, tendrá que partir de la existencia de identidades culturales propias, como pueda ser la andaluza, y poner en relación dicha identidad con la existencia de otras identidades culturales, con las que sin duda se comparten muchas de las normas de la cultura propia. Igual que hemos oído hablar de una cultura mundial, oímos hablar de una ética mundial, de una moral mundial; esa moral mundial no es otra que la moral cívica, entendida como moral cuyas virtudes básicas son la disponibilidad para el diálogo y la tolerancia.

La identidad cultural, al igual que la identidad subjetiva consiste en la capacidad comunicativa; como dice A. Cortina (1986, pág. 47) es una identidad vacía que capacita a los hombres para construir su identidad con contenidos decididos consensuadamente, a través de diálogos en que se consideren los intereses de todos. La identidad es un proyecto que debe lograrse a través de contenidos en los que los hombres nos reconozcamos.

Los valores, símbolos y propósitos de una cultura tienen que estar necesariamente presentes en cualquier proyecto de educación socio-personal y moral, porque esa cultura forma parte de la “cultura experiencial” de los niños y de las niñas, de su cultura inmediata, su cultura vivida. Ahora bien no puede ser una presencia estática sino dinámica; lo moral es progresivo, dinámico, constructiva pero necesita partir de lo existente no para asumirlo sino para superarlo y modificarlo.

La identidad cultural se puede ver reflejada en cuatro ámbitos distintos:

- a) el ámbito de lo histórico, esto es, quiénes somos nosotros, quiénes son los otros, con quién vivimos;
- b) el ámbito de lo geográfico, dónde vivimos, cómo vivimos, con quién vivimos;
- c) el ámbito del lenguaje, cómo hablamos, con quién hablamos, cuándo hablamos, y
- d) el ámbito de artístico cómo nos expresamos artísticamente.

El desarrollo de lo socio-personal no puede prescindir del desarrollo de esas competencias y habilidades que sirven de soporte en la propia constitución de la persona: la competencia comunicativa y la competencia lingüística.

La relación de la cultura con la educación es una relación de implicación, porque la cultura da contenido real a lo educativo, en tanto que esa cultura mantiene los lazos de una identidad compartida por todos los ciudadanos de un mismo pueblo. Esa cultura compartida es lo que constituye el “mundo compartido” del que habla Rubio Carracedo.

Ese “mundo compartido” es el contexto formador de horizonte de los procesos de entendimiento, que delimita la situación de acción (Rubio Carraceda J. 1992, pág. 257). Ese mundo compartido es el contexto paradigmático que hace posible la comunicación, el diálogo; es el contexto donde se constituye todo discurso: es el espacio básico de dinamismo de la humanidad.

El mundo compartido expresa ese mundo de normativas y de reglas que constituyen la base primera de funcionamiento de una comunidad.

La perspectiva de desarrollo de lo sociomoral que tomamos en estas páginas es una perspectiva que parte del reconocimiento de esa estructura básica que es el “mundo compartido”, esa cultura que hace posible la comunicación y las relaciones interpersonales. Ese “mundo compartido” tiene, según Habermas, tres niveles constitutivos: las tradiciones culturales, las instituciones, y la estructura de la personalidad.

Tres ingredientes básicos que deben considerarse en el planteamiento curricular del desarrollo de lo social y de lo moral. Las tradiciones culturales son el contexto que define el marco de identificación y de realización primera; mientras que las instituciones y la estructura de la personalidad son el



anclaje que nos pone en contacto en el “mundo compartido”. Los modos de comprensión de ese “mundo compartido” son fundamentales para el despliegue posterior hacia el progreso dinámico e incesante de la comunidad hacia situaciones de vida, social y subjetiva, comprendidas y compartidas, esto es, contextos situacionales de inclusión y de participación.

Los ámbitos de desarrollo de ese mundo compartido van desde el propio individuo en su anclaje en los contextos familiares, en los contextos de su barrio, de su media inmediato, incluyendo la constitución de la cultura propia del centro escolar y su expresión en el aula como espacio de relación peculiar y específico.

El concepto de cultura y de “mundo compartido” son conceptos implícitos en la idea de un desarrollo social y moral dialógico; lo que se comparte no son sólo tradiciones culturales asumidas pasivamente; lo que se comparte es el enclave que hace posible la constitución de comunidades: el diálogo y la disponibilidad permanente de solución de conflictos.

1.3.2. EDUCACIÓN Y POLÍTICA: LA DEMOCRACIA COMO FORMA DE VIDA

La educación como proceso de socialización tiene un compromiso en las sociedades contemporáneas que es un compromiso desde el que se desarrolla la idea misma de socialización. Los procesos de socialización están comprometidos de manera importante en la realización de la democracia; democracia que, como dice Rubio Carracedo (1992), es un ideal que ha de construirse mediante la participación exigente y responsable de los ciudadanos competentes e imparciales. Este ideal es a su vez producto de la aplicación continuada de una metodología constructivista.

El constructivismo, la metodología de base de todo el texto de la Reforma, se constituye como la única metodología radicalmente democrática, tanto por sus supuestos como por su mismo procedimiento. En este caso, se hace patente la conocida frase de McLuhan de que “el media, el método es el mensaje”.

El compromiso de la construcción de la democracia lleva como supuesto práctico la utilización de una metodología coherente con ese proyecto. El constructivismo hace posible el despliegue progresivo de toda una serie de habilidades y de capacidades que hacen posible la incorporación activa y responsable de los ciudadanos al proyecto democrático.

En el tema de la democracia, de su conceptualización, conviene hacer una precisión. Nosotros, desde los planteamientos educativos y formativos en los que nos movemos, necesitamos establecer una diferenciación entre lo que es la democracia entendida como organización política y lo que es la democracia entendida como “forma de vida”, como talante y como actitud vital; “es un estilo de vida, una estructura de la personalidad, un hábito (o virtud) profundamente arraigado y compartido en el enfoque, tratamiento y metodología de resolución de conflictos y problemas que surgen, inevitablemente, en la acción colectiva y las relaciones públicas, en todos los ámbitos de la sociedad. Se trata de un proceso de madurez en las dos dimensiones constitutivas de la dignidad humana: autonomía y universalidad” (Rubio Carracedo J. 1992, pág. 258).

Si hemos hablado de un “mundo compartido” como producto de un proceso de constitución sobre un consenso de normas y reglas desde las que se despliegan los modos de identificación de las comunidades y de los pueblos, corresponde ahora determinar la metodología, el procedimiento de estar en ese “mundo compartido”.

La manera, el talante del ser demócrata es un talante dialogante, tolerante, responsable, solidario y participativa; esas son las actitudes que marcan y diseñan el perfil de un ser demócrata. De esas actitudes dependerá en gran parte la posibilidad de hablar de un proyecto de democracia; el proyecto de la democracia como forma de vida lleva aparejado un modelo de individuo tolerante, solidario,



participativa y en permanente disponibilidad para un diálogo que haga posible el acceder a las vías del consenso.

Es evidente que estas actitudes son las que constituyen las actitudes que hay que desarrollar en un proyecto de educación sociomoral. Pero estas actitudes están supuestas sobre una serie de condiciones que son en definitiva las que las harán posibles y efectivas.

Las condiciones de la democracia, las condiciones para el desarrollo de ese talante demócrata son la autoestima, la confianza, la capacidad crítica y adaptativa y la autonomía. Quiere decirse que estas categorías son imprescindibles para que un individuo pueda actuar en democracia. Cada una de esas condiciones establece las posibilidades de despliegue y desarrollo de una personalidad democrática; porque, en definitiva; la única manera de poder participar en el proyecto de la democracia es poseyendo esa cualidad de autonomía. La autonomía se convierte en la característica que define al individuo libre, no constreñido por prejuicios y limitaciones impuestas; un individuo con capacidad de participar activamente en el proyecto de construcción de su propia vida y en el de la construcción de su sociedad. es un individuo con capacidad de autodeterminación de su propia historia, que sabe dotar de sentido a su propia vida como sujeto individual miembro de una sociedad de la que forma parte activa.

Un currículum de educación sociomoral debe, según lo dicho hasta ahora, tener en cuenta en su propio proyecto la idea del constructivismo como metodología propia de ese proyecto y adecuar ese proyecto al cumplimiento de los ideales de justicia, de igualdad y de libertad. Ese currículum de educación sociomoral deberá distinguir entre lo que son condiciones de la democracia, lo que son las actitudes de la democracia y lo que son los valores propios de la democracia. Entre las condiciones de la democracia hay que mencionar las siguientes: la autoestima, la capacidad de crítica y de adaptación, la confianza y la autonomía; entre las actitudes de la democracia hay que mencionar la tolerancia, la solidaridad, la participación, la actitud de diálogo y de búsqueda de consenso. Entre los valores que definen la democracia de la que hablamos hay que señalar los de comprensión y respeto; el valor de la comunicación, de la amistad y de la paz; el valor de la participación permanente creativa y constructiva.

Estos son los contenidos básicos sobre los que se puede edificar un proyecto de educación sociomoral dialógica y constructiva.

A modo de resumen se puede decir que el área de desarrollo socio-personal trata de desarrollar un tipo de habilidades que actúan como sustento para el desarrollo posterior de la persona humana. Podemos resumir estas habilidades en las siguientes:

- Habilidades prosociales y sociales de interrelación, comunicación y diálogo con los demás
- Habilidades afectivas
- Habilidades para solucionar problemas y conflictos
- Habilidades para conjugar autonomía y aceptación de autonomía
- Habilidades de autorregulación y control

Esta relación de habilidades expresa muy bien cual es la orientación que debe tomar el desarrollo socio-personal. Una orientación que viene marcada por el desarrollo de una serie de competencias encaminadas a poner a los niños y a las niñas en situación de abordar su propia historia y la de los demás con un sentido de solidaridad, de corresponsabilidad, de tolerancia y respeto hacia los otros; todo esto no es otra cosa que establecer el desarrollo socio-personal sobre supuestos de valores y de normas en sociedades democráticas.

Con esto damos por presentada parte de las tesis que sustentan los proyectos curriculares de educación sociomoral, pero antes de concluir merecería la pena hacer una serie de precisiones.



El entramado del desarrollo socio-personal y moral es un entramado complejo, un entramado en el que conectan todo lo relacionado con el ámbito de las acciones y de las conductas de los individuos. Esto obliga a reconocer, de manera permanente, la posibilidad de introducir aspectos no recogidos de manera explícita en toda nuestra argumentación anterior. Pensamos que en el interior de toda la propuesta existen ámbitos del currículum que no se deben obviar. Estamos pensando en la necesidad, indicada en el texto de la Reforma, de potenciar la Educación para la Paz.

La educación para la Paz es un proyecto articulado en el interior de lo que hemos denominado educación cívica, y que debe estar enraizado con todo lo referente a la resolución de conflictos.

Hay otra cuestión relacionada con lo anterior que es la referida a la justicia. La justicia es una forma de relación que debe ser trabajada, reflexionada y colocada con uno de los pilares básicos de esa educación cívica. Justicia social cuya mejor expresión se encuentra en el texto de la Declaración de los Derechos del Hombre.

Educación para la Paz y la justicia deben ser, por lo tanto, aspectos que den contenido al trabajo de intervención educativa para el desarrollo socio-personal y moral.

Antes de concluir este apartado, hay que mencionar un aspecto al que ya hemos hecho mención. Nos referimos a uno de los aspectos ineludibles en el trabajo educativo: la consideración de las características sociopersonales de los niños y de las niñas. Es evidente que cualquier planteamiento educativo está sujeto a revisiones y replanteamientos que adecuen un diseño curricular a los puntos de partida y a las necesidades del alumnado. En el caso de la educación socio-personal y moral este asunto toma relevancia especial.

Por último hay que señalar que los procesos de socialización que se dan en el interior de las instituciones escolares están inevitablemente marcados no sólo por la sociedad a la que pertenece ese proyecto de socialización, sino también por el proyecto que surja como producto propio de la comunicación y el diálogo entre los participantes en ese proyecto curricular. Es importante tomar conciencia de que el quehacer educativo es un quehacer básicamente moral y, por lo tanto, es él mismo un quehacer dialógico y básicamente democrático.

Merece la pena que todos los implicados en los procesos educativos tomemos conciencia de la importancia que tiene para el futuro de nuestros hijos, de nuestra sociedad y de la humanidad en general el participar de manera responsable y seria en el diseño de un hombre que oponga a las fuerzas tecnológicas las fuerzas de una razón profundamente humana: la razón del diálogo. Este debe ser el empeño de cualquier intervención educativa que quiera comportarse como tal.





2. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

Aprender a vivir juntos en la escuela tiene el carácter de una propuesta educativa de carácter abierto que se hace a los profesores del primer ciclo de la Educación Primaria que durante el curso 1992-93 se inicia de acuerdo con los nuevos planteamientos de la reforma educativa. El propósito del proyecto es abordar las metas educativas, que en conjunto aspiran al desarrollo socio-personal de los escolares desde una perspectiva propia: la de las interacciones que se producen en el contexto de la escuela entre las personas, niños y profesores, que comparten la aventura del aprendizaje. Entendemos que saber vivir juntos en la escuela es una condición facilitadora del resto de los aprendizajes escolares, pero que, tratándose de un requisito previo, es una cuestión a la que es necesario prestar también una atención básica.

El proyecto no es un añadido externo al currículum de la Educación Primaria; no es un “además de” sino un proyecto con vocación de integrarse en el currículum de la Educación Primaria obligatoria por diversas razones:

En primer lugar porque, en la medida en que las relaciones interpersonales se producen continuamente en todos los acontecimientos de la vida escolar, las cuestiones que el proyecto aborda están presentes en todas las actividades escolares. Lejos de pretender crear un espacio restringido para trabajar los problemas que surgen en las relaciones interpersonales en la escuela que descargue al resto de los espacios escolares de la preocupación por ellas, las temáticas que aborda Aprender a vivir juntos en la escuela son transversales y deben ser objeto de atención en todos los momentos de la vida escolar (la clase, el patio de recreo, la asamblea, etc) y en todas las áreas curriculares. El proyecto arranca de la idea de que la mejor garantía de que las cuestiones que se suscitan en las relaciones interpersonales en la escuela sean objeto de preocupación de toda la comunidad educativa es asegurarles una planificación y un tratamiento específico. En este sentido, el proyecto necesita de un tiempo y espacio propios. Incluso cuando ciertas áreas curriculares como Lengua, Educación Artística y Sociales son áreas que permiten un tratamiento globalizador de temas como el conocimiento de las personas, roles, normas, conflictos, valores, etc., los módulos y actividades de Aprender a vivir juntos en la escuela deben planearse con el propósito de trabajar explícitamente la problemática socio-afectiva y moral.

En segundo lugar, Aprender a vivir juntos en la escuela ha nacido como una tentativa para desarrollar los contenidos referentes al Desarrollo socio-personal que se explicitan dentro del Área de Conocimiento del Medio socio-natural de la Educación Primaria en Andalucía.

Por último, Aprender a Vivir juntos en la escuela se presenta como un proyecto abierto más que como un programa terminado. Aspira a ser objeto de atención y estudio por parte de los profesores



del primer ciclo de la educación Primaria y a ser llevado a la práctica en las aulas. Pretende introducir a los profesores en el tratamiento educativa de la problemática socio-afectiva y moral que, entendemos, debe ser objeto de un tratamiento educativa sistemático, iluminándoles un campo extenso que en modo alguno el proyecto aborda de manera exhaustiva.



3. OBJETIVOS DEL PROYECTO

Aprender a vivir juntos en la escuela aspire a cubrir algunos de los objetivos generales del nivel de educación Primaria como los que se enumeran a continuación:

- **Promover el desarrollo de la capacidad de comprensión de los hechos de la realidad social tales como el conocimiento de las personas -uno mismo y los otros-, los grupos y sus productos culturales, así como los conflictos entre individuos y entre los grupos.**

En este apartado se incluyen todas aquellas intenciones educativas destinadas a que el niño se forma una imagen adaptada y positiva de sí mismo, conociendo sus peculiaridades personales y sociales y desarrolle pautas de acción personales que tengan en cuenta sus posibilidades y limitaciones. Se pretende que avance desde una concepción simple y limitada a los aspectos perceptivos externos de las personas a otra más compleja y amplia que incorpore aspectos no directamente observables, tales como intenciones, propósitos, motivaciones, etc.

El conocimiento de uno mismo debe facilitar la construcción de la propia autobiografía, permitiéndole al niño una comprensión de las dimensiones pasadas y presentes de sí mismo así como una cierta proyección hacia el futuro de la propia vida.

La integración del niño en distintos grupos será el punto de partida para el análisis crítico de las diferentes relaciones que se producen dentro de ellos (cooperación, rivalidad, conflictos, etc.) y para la elaboración de normas convivenciales, proyectos colectivos y valores morales basados en la justicia y en la solidaridad.

- **Potenciar las capacidades expresivas y comunicativas de individuos y grupos a través de diferentes lenguajes y códigos.** Especial significación adquiere, dentro de este bloque de objetivos, la adquisición de competencias para el diálogo que faciliten la realización de acuerdos y la participación democrática. Teniendo en cuenta que el conflicto es un elemento central de la vida social y de las relaciones interpersonales, la resolución de los conflictos a través del diálogo implica la existencia de capacidades tales como el reconocimiento de que los demás tienen derechos similares a los nuestros y puntos de vista propios.
- **Potenciar el desarrollo de relaciones y vínculos afectivos con las personas y los grupos sociales, así como hacia sus normas y cultura.** La formación y enriquecimiento de vínculos sociales es un objetivo y un logro del desarrollo que la escuela debe posibilitar no sólo porque en su seno se producen relaciones y vinculaciones afectivas, sino porque en ella es posible además la elaboración y toma de conciencia de los vínculos con los otros significativos para el niño (familia, amigos, etc). Además de potenciar los vínculos interpersonales es competencia de la



escuela la creación de pautas de comportamiento en relación con las normas convivenciales necesarias para la vida colectiva. La adquisición de normas es progresiva y supone no sólo el conocimiento, comprensión y crítica de las normas existentes sino también la elaboración constructiva de otras nuevas.

- **Favorecer el desarrollo de la identidad personal y la autonomía socio-afectiva y moral del individuo.** La construcción de un pensamiento moral autónomo, justa y solidario es uno de los ejes básicos de cualquier modelo educativo. Un sujeto moralmente autónomo se aparta de la obediencia ciega a personas en el poder o a las normas establecidas y basa sus acciones en convicciones construidas personalmente teniendo en cuenta todos los factores pertinentes. El logro de la autonomía moral supone el desarrollo de algunos aspectos psico-sociales básicos, tales como el conocimiento de los propios intereses o motivos, el conocimiento empático de los demás, la adopción de perspectivas sociales o el diálogo. La autonomía moral implica asimismo la construcción de formas de comportamiento voluntariamente decididas y coherentes con el juicio moral, es decir, la capacidad para dirigir autónoma y voluntariamente la propia conducta.



4. CONTENIDOS

Estrechamente relacionados con los objetivos anteriormente señalados se encuentran los contenidos que a continuación se mencionan y que organizamos en aquellos referentes a hechos y conceptos, procedimientos y actitudes, valores y normas.

4.1. CONTENIDOS RELACIONADOS CON HECHOS Y CONCEPTOS

- **Desarrollo del conocimiento de uno mismo como eje de la personalidad social y moral.** El autoconocimiento supone en primer lugar la conciencia de sí mismo y, por tanto, el construirse como sujeto que se reconoce y en consecuencia puede constituirse en un objeto de reflexión para sí mismo. En segundo lugar supone la clarificación de uno mismo respecto de cuáles son los aspectos que configuran la propia manera de ser, pensar y sentir. Además, el conocimiento de uno mismo supone la integración de las diversas experiencias biográficas y la proyección hacia el futuro.
- **Reconocimiento de los otros como sujetos psicológicos complejos que poseen pensamientos, perspectivas y sentimientos que no se infieren directamente de su comportamiento observable.** El conocimiento de los otros está íntimamente unido a la capacidad de adoptar su perspectiva y poder asumir empáticamente sus sentimientos. Desarrollar el conocimiento psicológico acerca de los otros implica saber que las personas no son reducibles a estereotipos o etiquetas, así como el esfuerzo por rectificar la tendencia a tipificar o juzgar de manera simplista quiénes son los demás.
- **Reconocimiento de los hechos que se producen en las situaciones de relación interpersonal** como base para la comprensión de fenómenos sociales de carácter más amplio, tales como representaciones interpersonales, conflictos, cooperación, poder, etc. Dentro de este apartado se incluye el conocimiento de las relaciones diádicas y triádicas y los fenómenos que tienen lugar dentro de ellas, tales como actividades conjuntas, reciprocidad, distribución de poder, relaciones afectivas y sentimientos (amor, odio, celos, envidia, etc).
- **Conocimiento de los hechos y fenómenos que se producen en los grupos primarios, tales como los grupos de iguales, el grupo clase, la familia, etc.** El funcionamiento de los grupos primarios nos llevará a conocer tanto sus aspectos diferenciadores (estructura de relaciones y roles de los distintos miembros) como homogeneizadores (cultura grupal, valores, normas, etc).
- **Reconocimiento y aprendizaje de resolución de los conflictos surgidos en las relaciones interpersonales.** Ello supone promover en los niños y en las niñas una actitud positiva y



constructiva ante las situaciones conflictivas mediante un estilo educativo que acepte la existencia del conflicto y promueva el desarrollo de habilidades sociales que hagan posible su análisis y su resolución en forma pacífica. La educación para la resolución de conflictos debe impulsar la adquisición de información plural proveniente de distintas fuentes y el desarrollo de habilidades de investigación y diálogo, así como la promoción de actitudes y valores enfocados hacia la paz. Estos contenidos, de carácter marcadamente interdisciplinar y actitudinal deben trabajarse de manera transversal en el conjunto de áreas del currículum, aunque específicamente Aprender a vivir juntas en la escuela hará hincapié en:

- Los conflictos surgidos entre iguales en el aula o en el centro escolar debidos a las diferencias genéricas, la distribución de poder y de roles dentro de los grupos, etc.
- Los conflictos surgidos en las relaciones jerárquicas, entre profesores y alumnos, entre padres e hijos, etc.
- Conflictos debidos a la ruptura de normas referentes a las relaciones interpersonales o de tipo institucional. Se incluyen aquí tanto las que hacen referencia a normas morales, tales como los derechos o el bienestar físico y psíquico de las personas, como las normas convencionales o derivadas de acuerdos consensuados por un grupo, tales como el incumplimiento de responsabilidades, el respeto a los turnos, las normas de orden dentro del aula o del centro escolar, etc.
- **Reconocimiento y elaboración de las representaciones que vinculan a los diferentes grupos.** Este tipo de contenidos se refieren al conocimiento y elaboración de representaciones referentes a las personas (uno mismo y los otros), así como a sus relaciones, conflictos y valores. El conjunto de estas formas de representación, que constituyen una parte importante de la cultura escolar y que configuran la identidad de las personas y de los grupos deben ser contrastadas mediante la referencia a las representaciones compartidas por grupos diferentes del propio, de manera que lo propio sea conocido y valorado en un contexto relativista y respetuoso para con el conjunto de representaciones que difieren de las del grupo de pertenencia.



4.2. CONTENIDOS RELATIVOS A PROCEDIMIENTOS

- **Potenciar la capacidad de desarrollar y adaptar nuevos roles.** La posibilidad de desempeñar nuevos papeles constituye un aspecto básico de la construcción del yo, hasta el punto de que puede considerarse el desarrollo de la personalidad como un proceso de diferenciación progresiva de roles. Este proceso incluye dos aspectos complementarios:
 - En primer lugar la interacción con personas que ocupan una variedad de roles primero dentro de la familia (el padre, la madre, los hermanos, los abuelos) y más tarde en la escuela (los iguales, los profesores, etc) y en otros contextos sociales en los que el niño se va introduciendo (vecindario, asociaciones recreativas, medios de comunicación, etc).
 - En segundo lugar, las relaciones con personas que ocupan una variedad de roles implica el desarrollo por parte del niño de nuevos roles (hijo, hermano, primo, alumna, compañero, etc) y en consecuencia la formación de una identidad progresivamente más compleja.
- **Desarrollar la capacidad de adoptar la perspectiva de otros.** Estrechamente ligada al desempeño de nuevos roles, la capacidad de adoptar la perspectiva de otros es un logro evolutivo que supone el avance desde la perspectiva diádica e interpersonal hasta una perspectiva más amplia que engloba la perspectiva de la comunidad o sociedad en su conjunto e incluso la asunción de una perspectiva basada en criterios de justicia que trascienden el punto de vista particular de una comunidad.
- **Desarrollar la capacidad de razonar sobre conflictos morales.** El juicio moral se refiere a la capacidad cognitiva que permite reflexionar sobre situaciones que presentan un conflicto de valores. El razonamiento moral ayuda a considerar los propios valores en relación con situaciones concretas y a ordenarlos jerárquicamente en función de razones y a dilucidar entre lo que se considera más o menos correcto. Desde un punto de vista evolutivo, en la etapa de educación Primaria los niños realizan un proceso de transición entre niveles de razonamiento preconventional, en que resuelven los conflictos morales desde una perspectiva puramente personal en relación con los premios o castigos que puedan derivarse de la autoridad, hacia una perspectiva convencional en la que se apela a una perspectiva de los intereses y las pautas de actuación socialmente marcadas.
- **Fomentar el desarrollo de capacidades dialógicas.** Se trata de desarrollar capacidades para intercambiar opiniones y para aceptar y razonar sobre el punto de vista de los demás interlocutores con ánimo de entendimiento. El desarrollo de habilidades para el diálogo implica un conjunto de destrezas conversacionales, actitudes personales y valores cívicos que, ante un conflicto interpersonal o social que suponga un conflicto de valores no resuelto, impulsan a todos los implicados en él a adentrarse en un intercambio de razones que los acerque a una mutua comprensión y a la búsqueda de acuerdos justos y racionalmente motivados.
- **Desarrollo de la comprensión crítica,** es decir, de capacidades para adquirir información, para contrastar críticamente distintos puntos de vista sobre la realidad y para mejorarla. La comprensión crítica pretende desarrollar todos aquellos procedimientos que impulsan la discusión, la crítica y la autocrítica.
- **Desarrollo de la capacidad de autorregulación.** Se trata de desarrollar procedimientos que tiendan a establecer coherencia entre el juicio y la acción moral, a la adquisición de hábitos deseados y a la construcción voluntaria del propio carácter moral. Engloba el conjunto de procesos cognitivos comportamentales y efectivos, que permiten a un sujeto dirigir autónomamente su conducta. La autorregulación posibilita el acuerdo entre juicio y acción moral, ayudando al sujeto a manifestar hábitos conductuales estables contribuyendo a la construcción voluntaria de una manera de ser o carácter moral.



- **Desarrollar competencias sociales tales como comportamientos autoasertivos u otros de naturaleza convencional adecuados al funcionamiento social en diferentes circunstancias** (saludar, pedir educadamente lo que se necesita, pedir explicaciones, relaciones con personas que desempeñan diferentes roles sociales, etc). El desarrollo de habilidades sociales aparece como un requisito importante para manejarse adecuadamente en la sociedad. No se trata de promover habilidades sociales desde una perspectiva puramente formalista propia de enfoques educativos trasnochados sino de promover el desarrollo de comportamientos sociales que respondan a una comprensión de nuestra pertenencia a un sistema social en el que compartimos normas y expectativas con otros a los que reconocemos y de los cuales esperamos su reconocimiento.



4.3. CONTENIDOS RELATIVOS A VALORES, ACTITUDES Y NORMAS

Este tipo de contenidos está en estrecha relación con el resto de los contenidos propuestos. Los contenidos relativos a hechos nos llevan a afirmar **el valor de la diversidad** entre las personas y entre los grupos como base de una convivencia plural y a desarrollar formas de relación entre las personas basadas en el **respeto a la dignidad personal**, en el **respeto mutuo** y en la **tolerancia**. Tales actitudes están en línea con el reconocimiento de los valores presentes en la Declaración de los Derechos Humanos y los Derechos de los niños, así como en las leyes básicas del país. Tales textos constituyen un material básico que permite orientar las metas del ámbito de lo sociomoral y personal hacia valores personales de carácter universal.

Los contenidos procedimentales nos conducen a la afirmación simultánea de la **autonomía** y de la **justicia entendida como igualdad, respeto a la dignidad personal y a la libertad, solidaridad, cooperación y cuidado mutuo**. El diálogo implica valores como la tolerancia, el respeto por los demás y la búsqueda crítica de soluciones óptimas, y exige el desarrollo de actitudes prosociales basadas en el reconocimiento de las posiciones de todos los implicados en una situación y su derecho a expresarse y a ser reconocidos. Implica asimismo el desarrollo de actitudes favorables a la resolución pacífica y constructiva de los conflictos.





5. ESTRUCTURA DEL PROYECTO

El proyecto se organiza en torno a tres grandes bloques de trabajo:

- BLOQUE UNO: “¿QUIÉNES SOMOS?: YO MISMO Y LOS OTROS”.
- BLOQUE DOS: “¿CÓMO NOS RELACIONAMOS?”.
- BLOQUE TRES: “VIVIR EN GRUPO”.

A su vez, cada uno de ellos contiene distintos módulos que trabajan alguna de las temáticas que hemos considerado centrales. El primer bloque - “¿QUIÉNES SOMOS?: YO MISMO Y LOS OTROS”- gira en torno al conocimiento de las personas. Partiendo de la idea de que la conciencia de uno mismo surge de las interacciones o el diálogo que se establece entre la imagen que los demás nos proporcionan acerca de nosotros mismos y la que internamente elaboramos como propia, se han propuesto dos módulos educativos:

- “¿CÓMO ME VEO?” y
- “¿CÓMO ME VEN?”.

El primero de ellos se centra en el conocimiento de uno mismo, mientras que el segundo pretende acercar a los niños a la imagen que los demás tienen acerca de sí. Las temáticas de ambos módulos son estrechamente interdependientes y entre ambas se establece una tensión interesante que debe ser explorada conjuntamente por profesor y alumnos en las actividades educativas mediante las que los módulos se desarrollan.

Las imágenes propias y las externas no siempre son coincidentes, y ese desajuste es motivo para la búsqueda de transformaciones en unas u otras que redunden en un mayor ajuste personal y social.

El segundo de los bloques - “¿CÓMO NOS RELACIONAMOS?”- hace de las relaciones interpersonales y de la dinámica que se genera en ellas el núcleo central de trabajo. Hemos incluido en él tres módulos titulados respectivamente:

- “¿QUÉ LE SUCEDE A...?”
- “AMISTAD”
- “DIFICULTADES”.

El módulo inicial del bloque “¿QUÉ LE SUCEDE A...?” arranca del supuesto de que los procedimientos que implican adoptar la perspectiva de otros y empatizar con sus puntos de vista,



sentimientos o actitudes son básicos en el funcionamiento interpersonal y su desarrollo favorece las relaciones de comunicación y los comportamientos prosociales.

El módulo dedicado a la “AMISTAD” pretende potenciar un tipo de relación privilegiada tanto para el crecimiento personal como social. Las actitudes de confianza y cuidado, la aceptación cuasi incondicional de las personas que viven la relación de amistad y la capacidad de actuar de manera altruista en beneficio del otro. La convierten en una situación fascinante para hacer crecer en la escuela y para trabajar educativamente.

El último de los módulos del bloque “DIFICULTADES” se justifica a partir de la experiencia del conflicto como elemento constante y básico de las relaciones interpersonales y sociales.

El bloque tres - “VIVIR EN GRUPO” - se centra en los fenómenos que suceden dentro de ellos. El primero de los módulos que en él se incluyen -”¿DE DÓNDE VENIMOS?: “LA FAMILIA”- , pretende hacer de la familia un objeto de trabajo escolar, acercarse a los grupos familiares de los niños, crear puentes entre la familia y la escuela e incluir dentro de ella la diversidad cada vez mayor de realidades familiares no reducibles a los modelos prototípicos . La vida en el grupo familiar es la primera experiencia de pertenencia social para todas las personas y es también la plataforma para descubrir y entrar en otros grupos que enriquecerán la experiencia y la identidad del niño.

El módulo dos - “COSAS QUE SUCEDEN EN LOS GRUPOS” - está diseñado para trabajar con los niños los fenómenos variados y no exentos de conflicto que suceden, con variaciones, en los diversos grupos: la división de papeles, el liderazgo, la pluralidad de posiciones ante un mismo problema, la agresión y la cooperación, el diálogo y la violencia se producen simultáneamente dentro de los grupos y el trabajo educativo en torno a estas cuestiones es una importante fuente de aprendizajes y de maduración personal.

La temática del último de los módulos -”DENTRO Y AFUERA”-, que cierra el proyecto tiene como tema central los límites de los grupos y la creación de fronteras que delimitan lo que cabe y lo que se excluye del grupo, generando conformidad al tiempo que marginación y segregación. El inicio de la Educación Primaria es un buen momento para acercarnos a los problemas de marginación que también generan los grupos. Los problemas de convivencia arrancan en buena parte de las actitudes de marginación y rechazo que los grupos producen, intentando así salvaguardar límites en los que la seguridad de sus miembros pueda ser preservada.



6. DESARROLLO DIDÁCTICO

Cada uno de los bloques va precedido por una breve introducción teórica que sitúa a los profesores en la temática de conjunto que se abordará en el bloque y de los objetivos generales que se persiguen en el mismo.

Por su parte, los módulos contienen una presentación de los **objetivos específicos** que cada uno de ellos pretende así como **algunas actividades introductorias** que permitirán al profesor plantear la temática a trabajar ante los niños. Tras ellas se realiza una **propuesta de actividades** que nos permitirá el trabajo educativo propiamente. Entre ellas se incluyen diálogos y debates, cuentos y actividades relacionadas con ellos (reinención de cuentos, debates en torno a los contenidos que plantean, dramatizaciones, etc), juegos, frases inacabadas, dilemas morales, dramatizaciones, etc.

Para cada una de las actividades propuestas se propone un desarrollo secuencial, que, a manera de sugerencia, propone una diferenciación del trabajo en diferentes fases. Siempre que ha sido posible se proponen fichas o actividades que permiten al profesor una elaboración y síntesis de las actividades realizadas.





7. DICCIONARIO DE TERMINOS

ACTITUD: Inclinación a actuar de una manera determinada frente a un objeto o situación. Se trata de predisposiciones relativamente estables para actuar en un determinado sentido.

ASERTIVIDAD: Comportamientos realizados por una persona en un contexto interpersonal a través de los cuales expresa sus sentimientos, actitudes, deseos, opiniones y derechos de manera firme, sincera y no violenta al tiempo que respeta plenamente a sus interlocutores.

AUTOCONCEPTO: Conocimiento del conjunto de características que definen al yo como alguien diferenciado de otros. Es la base del sentimiento de identidad personal y de la autoestima.

AUTOCONCIENCIA: Conocimiento sobre uno mismo. Gracias a ella el sujeto se conoce a sí mismo como si fuese otro distanciándose o saliendo de sí mismo con el propósito de verse, pensarse y, construirse o autodirigirse. Se trata de un proceso eminentemente social mediante el cual el sujeto se ve a sí mismo con la mirada “del otro”. Este proceso, mediante el cual el individuo es al mismo tiempo sujeto y objeto para sí mismo es un elemento básico de la construcción de la persona.

AUTOESTIMA: Valoración (positiva o negativa) que hacemos de las características propias.

AUTORREGULACIÓN: Proceso mediante el cual la persona regula su propio comportamiento en un intento por establecer coherencia entre sus juicios y acciones.

CAMBIO DE IDENTIDAD: Situación que se produce cuando una persona experimenta un cambio de situación social que le exige el desempeño de nuevos roles y formas de comunicación que rompen los experimentados en otros contextos sociales. La escuela supone un cambio en la identidad del niño que ha crecido en un medio familiar claramente diferente que el que le plantea la escuela.

COHESIÓN GRUPAL: Fuerza que mantiene al grupo unido como una entidad distinta a los elementos personales que lo forman. En el contexto escolar se refiere a los sentimientos que los miembros de una clase tienen acerca de ella como grupo.

COMPETICIÓN: Situación de interacción social que se produce cuando la obtención del éxito en una tarea por parte de uno de los miembros implicados en la relación, supone el fracaso de los demás para lograr el objetivo.

COMUNICACIÓN: Proceso recíproco a través del cual las personas comparten actitudes y sentimientos con los otros mediante el intercambio de mensajes simbólicos.

CONTROL PERSONALIZADO: Sistema de disciplina que “personaliza” o adecua las normas



a las características particulares del niño. Los padres inducen al niño a colocarse en la posición de la persona que ha recibido el daño o la agresión por parte del niño, induciéndoles a pensar en los otros como personas que tienen sentimientos.

CONTROL POSICIONAL: Forma de disciplina que impone al niño las normas como principios de funcionamiento existentes al margen de las características personales del niño. En esta forma de control el niño, por el hecho de ocupar una posición subordinada en la relación con el adulto, debe aceptar las normas bajo amenaza de sanciones, castigos o expulsión.

COOPERACIÓN: Tipo de relación social que se produce cuando varias personas coordinan sus acciones para obtener un objetivo común.

CULPA: Sentimiento que actúa como un control interno ante el daño producido a otros en el lugar de los cuales se sitúa la persona que la siente.

ELABORACIÓN DE LA IDENTIDAD: Situación que se produce cuando una persona experimenta un cambio de situación social que le exige el desempeño de nuevos roles y formas de comunicación que prolongan los experimentados en otros contextos sociales. La escuela supone una elaboración de la identidad cuando prolonga las formas de comunicación y los papeles asignados al niño en la familia.

EMPATÍA: Capacidad de reconocer y conectar con los sentimientos de otra persona. Se trata de participar de la experiencia emocional que el otro está viviendo en un determinado momento.

EQUILIBRIO DE PODERES: Grado de influencia que las distintas personas ejercen en una relación.

ESTEREOTIPO: Concepción simplificada y comúnmente aceptada por un grupo acerca de una persona o grupo.

EXPECTATIVAS DE ROL: Previsiones sobre cómo debe actuar una persona que ocupa una determinada posición y sobre cómo han de actuar los demás en relación con ella.

GÉNERO: Definición cultural de los papeles que corresponden a los sexos.

GRUPO PRIMARIO: Aquel tipo de grupo en el que un número reducido de individuos interactúan “cara a cara”, son conscientes de la existencia del grupo y de su pertenencia a él. Sus miembros se hallan ligados por lazos emocionales cálidos, íntimos y personales; poseen una solidaridad inconsciente, basada más en los sentimientos que en el cálculo. Entre ellos está el grupo familiar, los grupos de amigos, aquellos que comparten aficiones, etc.

GRUPO SECUNDARIO: Conjunto de personas que trabajan juntas para conseguir unos objetivos concretos, impuestos inicialmente por alguien externo al propio grupo y que determina la estructuración formal del mismo. Los sujetos pertenecen a él ordinariamente de manera involuntaria. El grupo no es un fin en sí mismo sino un medio para lograr otros fines.

IDENTIDAD: Sentimiento de permanencia o unidad de uno mismo en el espacio y en el tiempo. En virtud del sentimiento de identidad las personas nos experimentamos como siendo las mismas a pesar de los cambios debidos a la edad o a los cambios en los espacios en los que nos desarrollamos.

IDENTIFICACIÓN: Proceso mediante el cual las personas incorporamos como propios, formas de comportamiento, afectos o formas de interpretar el mundo que en principio son asumidos por otras personas con las que mantenemos una relación particularmente significativa.

ÍNDICE DE COHESIÓN GRUPAL: Número de elecciones sociométricas recíprocas que existen en un grupo. Puede obtenerse a través de un sociograma dividiendo el número real de elecciones



mutuas por el número de elecciones mutuas posibles. Cuanto más se acerque este índice a la unidad tanto más cohesionado estará el grupo.

$$I.C.G. = \frac{n^{\circ} \text{ total de elecciones recíprocas}}{n^{\circ} \text{ posible de elecciones recíprocas}}$$

INTERNALIZACIÓN CONSTRUCTIVA: roceso mediante el cual, las normas que inicialmente están definidas en el medio social pasan a ser sentidas como propias a través de un proceso interno de elaboración en el que el niño reinterpreta de una manera evolutiva las normas externas.

INTERNALIZACIÓN: Proceso a través del cual el niño llega a hacer suyas las normas que inicialmente existen en los distintos sistemas sociales a los que pertenece.

OTROS SIGNIFICATIVOS: Personas con las que el individuo se encuentra más profundamente comprometido emocional y psicológicamente. Suministran la noción que el individuo tiene de sí mismo y sustentan los cambios que se producen en ella.

PARTICIPACION: Contribución por parte de una persona en una actividad colectiva.

PODER: Capacidad de una persona para ejercer influencia sobre otra.

PRIVACIDAD: Comportamientos que atañen sólo al deseo de las personas. Los individuos son libres para hacerlos o no sin que los demás tengan competencias para intervenir en ello, tales como los gustos o preferencias personales, formas de vestir o peinarse, etc.

PROSOCIALIDAD: Actitudes o comportamientos que benefician a otros tales como ayudar, cooperar o compartir, que se realizan autónomamente según sus propios criterios y sin esperar gratificaciones o ser objeto de coacciones externas.

REGLAS MORALES: Aquellas que se refieren al daño físico o psicológico producido a otros. Tienen una validez general, con independencia del contexto en el que esos actos tienen lugar. Así pegar, maltratar o insultar se consideran conductas rechazables con independencia del contexto en que tienen lugar.

REGLAS CONVENCIONALES: Aquellas que tienen una validez relativa a un contexto restringido, fuera del cual resultan arbitrarias o adquieren un sentido diferente. Así, tutear o hablar de Ud. a un profesor, levantar la mano o no hacerlo para pedir la palabra, son normas con sentido en unos contextos pero no en otros.

ROL: Conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una determinada posición social así como acerca de cómo los demás deben actuar en relación con ella.

ROL ABIERTO: Permite que el individuo exprese en sus propios términos el contenidos y las relaciones asociadas al rol.

ROL ASIGNADO: Papel asignado por los otros en relación con el comportamiento esperable en una situación.

ROL CERRADO: Definición de un rol que concede un margen muy pequeño para reinterpretar los significados asociados al rol.

ROL LOGRADO: Definido por la propia persona con independencia de las expectativas de otros.

SOCIALIZACIÓN: Significa convertir al niño en miembro de un sistema social determinado, desde la díada que constituyen madre e hijo pasando por la familia a la que pertenece la díada, hasta la comunidad a la que pertenece la familia.



TRANSICION DE ROLES: Cambios producidos en el desempeño de roles coincidentes con momentos particulares de la evolución de las personas. Ejemplos: el nacimiento de un hermano nuevo transforma al hijo único en hermano mayor. La incorporación de una mujer al trabajo transforma sus relaciones con sus hijos.

VERGÜENZA: Temor a ser castigado por otros con autoridad cuando se infringe una norma. Los sentimientos de vergüenza provienen de experiencias en que el niño es juzgado o ridiculizado por otros o delante de otros.



Segunda parte: PROPUESTA EDUCATIVA





1. BLOQUE UNO: ¿QUIÉNES SOMOS?: YO MISMO Y LOS OTROS

1.1. INTRODUCCIÓN AL BLOQUE

La noción que un niño tiene de sí mismo en un momento de su desarrollo es compleja e incluye experiencias que no son sólo resultado de lo que vive en el presente sino también de su historia anterior, y de alguna forma de las expectativas que tiene para el futuro. Esa imagen no se elabora en el vacío, sino que depende de la imagen que le devuelven los demás a manera de espejo. Las experiencias de aceptación o rechazo que el niño ha vivido en las etapas anteriores a su ingreso en la escuela han dejado una huella de autovaloración -autoestima- que, si no determinante e inmodificable, es influyente en la mayoría de los casos. El niño ha vivido experiencias que le han suministrado sentimientos básicos de seguridad, y algún tipo de confianza en sus propias posibilidades.

Las imágenes que de sí mismo ha recibido en la familia sufrirán modificaciones a medida que el niño entre en contacto con otros contextos en los que surgirán nuevas relaciones con otras personas significativas para él. En la escuela y en los juegos, los compañeros y los profesores le devolverán imágenes que coincidirán en parte con las que ha recibido en la familia, en parte serán contradictorias, y en parte le descubrirán aspectos y posibilidades nuevas sobre sí mismo.

Buena parte de los avances en la conciencia que el niño tiene de sí mismo tendrán que ver con un conocimiento progresivamente más adecuado de sus posibilidades reales. Conforme avanza, el niño establecerá una mayor relación entre la imagen ideal que tiene de sí mismo y la que se derive de sus propias realizaciones. El niño inicialmente conoce pocos límites a sus deseos y pretende conseguir aquí y ahora aquello que desea tener. Poco a poco deberá ir acoplado sus deseos a las posibilidades reales de conseguirlos, desarrollando destrezas que le permitan lograr sus objetivos por una parte, y simultáneamente conseguir una mayor autonomía en relación con los adultos.



1.2. OBJETIVOS GENERALES DEL BLOQUE

De manera global, los objetivos del bloque son:

- Favorecer la distinción entre la propia imagen y la que los niños reciben del exterior.
- Desarrollar actitudes de aceptación positiva hacia uno mismo y hacia los otros.
- Desarrollar el sentido crítico en relación con los propios fallos y errores.
- Desarrollar atribuciones que localicen los fallos en campos concretos que salvaguarden la autoestima global de la persona.
- Desarrollar capacidades comunicativas en relación con la imagen que el niño tiene de sí mismo y de los demás .
- Desarrollar el respeto a la dignidad personal.



1.3. MÓDULO UNO: “¿CÓMO ME VEO?”

1.3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Favorecer la reflexión del niño sobre sí mismo.
- Favorecer el desarrollo de formas de representación y de comunicación acerca de sí mismo.
- Desarrollar la comunicación entre los niños a partir de la manera que tienen de representarse a sí mismos.
- Favorecer el desarrollo de un concepto realista y positivo sobre uno mismo y sobre los otros.

1.3.2. ACTIVIDADES INTRODUCTORIAS

El profesor puede iniciar el trabajo sobre este módulo mediante una pequeña introducción al contenido del mismo:

“Vamos a empezar a trabajar una cuestión que a todas las personas nos ocupa mucho tiempo porque la vamos haciendo a lo largo de nuestra vida. Aunque tardemos mucho tiempo en aprenderla es muy cercana porque de lo que se trata es de aprender cosas sobre nosotros mismos. Nosotros somos nuestro eterno compañero porque estamos en todo lo que hacemos y en todas partes a donde vamos. Por eso necesitamos conocernos muy bien, saber las cosas que somos capaces de hacer bien y aquellas en las que fallamos. Conocernos a nosotros mismos es la mejor manera de aceptarnos. No importa que fallemos o que algunas cosas nos salgan mal. La única manera que tenemos de mejorar es conocer aquello en lo que fallamos”.

Nos conocemos a nosotros mismos:

- *Cuando sabemos qué cosas hacemos mejor y cuáles peor.*
- *Cuando aceptamos que una cosa no la hacemos bien y no sentimos vergüenza por ello.*
- *Cuando sabemos a quién le gusta hacer cosas como las que a nosotros nos gusta hacer y sabemos encontrar compañeros con los que hacer cosas y divertirnos*
- *Cuando aceptamos la responsabilidad que hemos tenido en un asunto y no le echamos a otro la culpa.*
- *Cuando sabemos valorar lo que otra persona sabe hacer y somos capaces de aprender de él o de ella. *
- *Cuando conocemos nuestros propios sentimientos, deseos y fantasías y sabemos diferenciarlos de los sentimientos, deseos y fantasías de otros.*
- *Cuando (escribir aquí aportaciones de los propios niños):*

.....
.....
.....
.....



1.3.3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: “¿Me gusto cómo soy?”.

TIPO DE ACTIVIDAD: Cuestionario individual.

ACTIVIDAD 2: “Exploración de las diferencias”.

TIPO DE ACTIVIDAD: Diálogo-debate.

ACTIVIDAD 3: “E1 perro de colores, la oveja negra y la liebre miedosa”.

TIPO DE ACTIVIDAD: Cuento.

ACTIVIDAD 4: “¿En qué me transformaría si fuera...?”.

TIPO DE ACTIVIDAD: Representación plástica.



ACTIVIDAD 1: "¿Me gusto cómo soy?".
TIPO DE ACTIVIDAD: Cuestionario individual de autoestima.

Pretendemos dos objetivos mediante esta actividad: en primer lugar proponer al niño una situación en la que individualmente debe reflexionar acerca de la valoración que realiza sobre sí mismo. En segundo lugar, el cuestionario nos proporcionará información acerca del punto de partida del niño ante las cuestiones que trabajaremos a lo largo del bloque.

El cuestionario que a continuación se presenta (cuestionario de autoestima global para niños). Adaptación del Cuestionario de autoestima de Rosenberg. Broc, 1991) contiene una serie de frases que el niño puede contestar solo o con ayuda. La respuesta puede ser SI, NO o DUDA (algunas veces sí y otras no).



CUESTIONARIO DE AUTOESTIMA GLOBAL PARA NIÑOS

NOMBRE Y APELLIDOS:

FECHA DE NACIMIENTO:

EDAD ACTUAL:

	RESPUESTA		PUNTUACIÓN
	SI	DUDA	NO
1. ¿Te gusta ser como eres?		
2. ¿Te gustaría ser distinto de como eres?. ¿Te gusta ser otro niño o niña diferente?		
3. ¿Eres un niño/a feliz y contento/a?.		
4. ¿Crees que eres un niño/a triste? ¿Te sientes muchas veces un poco desgraciado/a?		
5. ¿Crees que si fueras otro niño o niña te querrían más?		
6. Entonces...¿Te gustaría ser otro niño/a para que te quisieran más?		
7. ¿Estás contento/a y satisfecho/a de ser como eres y hacer las cosas que haces?		
8. ¿Te viene a la cabeza alguna vez o se te ocurre algunas veces que no vales para nada?		
9. ¿Crees que hay cosas que tú haces muy bien mejor que otros niños/as?		
10. ¿Crees que vales más, igual o menos que los demás niños/as?		
Puntuación total		
Puntuación media		



ACTIVIDAD 2: “Exploración de las diferencias”.

TIPO DE ACTIVIDAD: Diálogo-debate.

ÁREA RELACIONADA: Lenguaje, Sociales.

- “En esta clase convivimos muchas personas y todos somos diferentes. ¿Podrías mencionar algunas características que sólo alguno de vosotros tiene?”
- ¿Hay algún otro niño o niña en la clase que tenga características parecidas?
- ¿Qué características son muy diferentes a éstas o incluso opuestas?
- ¿Qué cosas os gustan de vosotros mismos?
- ¿Qué cosas creéis que hacéis bien?
- ¿Qué cosas creéis que hacéis mal?”.

Tras esta actividad, que nos permitirá una primera aproximación a las nociones que los niños tienen sobre ellos mismos y sobre el resto de los compañeros de la clase, el profesor puede continuar el trabajo trasladando el tema de las diferencias entre las personas al nivel de lo simbólico, explorando ahora no directamente sobre el grupo clase sino sobre los personajes de un cuento.



ACTIVIDAD 3: “El perro de colores, la oveja negra y la liebre miedosa”.

TIPO DE ACTIVIDAD: Cuento. AUTOR: Irina Korschunow y Úrsula Verburg.

EDITORIAL: Altea. Madrid. 1985.

ÁREA RELACIONADA: Lenguaje.

ARGUMENTO:

Tres personajes inician la aventura de un viaje que les conducirá a encontrar espacios en los que puedan convivir con las diferencias que han provocado el viaje. En el camino se establecen vínculos de apoyo y ayuda que finalmente

permitirán a cada uno de ellos encajar sus peculiaridades con las necesidades de otros seres y encontrar un lugar más adecuado donde vivir.

DESARROLLO:

Fase 1. El profesor lee a los niños el cuento en voz alto y le muestra imágenes del mismo.

Fase 2. Tras la lectura del cuento, el profesor plantea a los niños una serie de preguntas que se debaten colectivamente:

- ¿Quiénes son los personajes del cuento?
- ¿Qué características tienen cada uno?
- ¿De dónde vienen? ¿Qué les ha ocurrido?
- ¿Que aventuras les suceden?
- ¿Qué ocurre en el circo?
- ¿Consiguen encontrar un lugar agradable donde vivir?
- ¿Es el mismo para todos?
- Al final del cuento, ¿quiénes son los compañeros de cada uno de los personajes?

Fase 3. Personalización del contenido del cuento. Este momento prolonga el debate anterior mediante preguntas dirigidas a explorar la relación que el niño establece con los diferentes personajes del cuento:

- ¿Cuál de los personajes del cuento os gustaría ser?
- ¿Por qué?
- ¿Cuál de estos personajes no os gustaría ser?. ¿Por qué?.
- ¿Qué le veis de positivo y de negativo a cada uno de ellos?
- Si vosotros fuerais el perro, ¿a qué gente os gustaría encontrar al final de la historia para vivir con ella?.
- Si vosotros fuerais la liebre, ¿a qué gente os gustaría encontrar al final de la historia para vivir con ella?.
- Si vosotros fuerais la oveja, ¿a qué gente os gustaría encontrar al final de la historia para vivir con ella?.



ACTIVIDAD 4: “¿En qué me transformaría si?”

TIPO DE ACTIVIDAD: Representación plástica.

ÁREA RELACIONADA: Plástica

MATERIALES: Lápiz, papel, colores.

CONTENIDO: Los niños realizan dibujos para responder a alguna de las siguientes preguntas:

“¿EN QUÉ ME TRANSFORMARÍA SI FUERA UN ANIMAL?”

“¿EN QUÉ ME TRANSFORMARÍA SI FUERA UNA PLANTA?”

“¿QUÉ TRES COSAS ME LLEVARIA A UNA ISLA DESIERTA?”

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

Fase 1. Individualmente los niños realizan sus dibujos y explican sus elecciones oralmente a la profesora o al profesor (si no saben escribir) o por escrito.

Fase 2. Exponen sus dibujos en la clase.

Fase 3. ¿Qué podemos hacer juntos?. A la vista de los animales, plantas u objetos elegidos, los niños buscan aquellos con los que querrían estar. Los grupos pueden imaginar aventuras que harían juntas y dibujarlas.

Fase 4. Síntesis de la actividad. El profesor puede servirse de la siguiente hoja resumen para escribir los nombres reales de los niños, el animal o planta en que querrían transformarse y la justificación del cambio.



1.4. MÓDULO DOS: “¿CÓMO ME VEN LOS DEMÁS?”

1.4.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Desarrollar la sensibilidad del niño ante la imagen que los otros tienen de él mismo.
- Tomar conciencia de los efectos que las etiquetas pueden tener sobre el comportamiento de las personas.
- Desarrollar la sensibilidad del niño en relación a los efectos que las etiquetas que él coloca sobre los demás pueden tener sobre ellos.
- Diferenciar la propia imagen de la que se recibe del exterior.

1.4.2. ACTIVIDADES DE INICIACIÓN

“Hoy vamos a explorar un asunto importante para cada uno de nosotros. Se trata de saber lo que los demás saben de nosotros, cómo nos ven los demás. Una manera de hacerlo es conocer cómo nos llaman, qué cosas dicen de nosotros. En unos casos esas cosas son agradables y nos gustan y en otros nos desagradan y preferiríamos que nos llamaran otras cosas, o de otra forma. Cuando nos gustan las cosas que los demás dicen de nosotros estamos más contentos. Es como si estuviéramos más de acuerdo con nosotros mismos. Vamos a leer un cuento que habla sobre dos personajes que quieren tener nombres que se parezcan a lo que ellos creen que son”.

1.4.3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: “El dragón y la mariposa”

TIPO DE ACTIVIDAD: Cuento.

ACTIVIDAD 2: “¿A cuál de mis compañeros representa esta imagen?”

TIPO DE ACTIVIDAD: Representación gráfica. Diálogo-debate.

ACTIVIDAD 3: “Intercambio de nombres”.

TIPO DE ACTIVIDAD: Juego.



ACTIVIDAD 1: El dragón y la mariposa.
TIPO DE ACTIVIDAD: Trabajo sobre un cuento.
AUTOR: Michel Ende.
TÍTULO: El dragón y la mariposa.
ÁREA RELACIONADA: Lenguaje. Plástica.
MATERIAL NECESARIO: Lápiz, papel, colores.

ARGUMENTO:

Los protagonistas del cuento, un dragón y una mariposa, sufren debido a sus nombres. Plácido, el dragón sufre horrores porque semejante nombre no le permite hacer las bravuconadas que van con su naturaleza de dragón. Por su parte, Bárbara, la mariposa, se siente profundamente descontenta con un nombre tan salvaje. Los problemas terminan cuando ambos firman un pacto mediante el que intercambian sus respectivos nombres.

DESARROLLO:

Fase 1. El profesor lee el cuento en voz alta y les muestra imágenes del mismo.

Fase 2. Tras la lectura, plantea a los niños una serie de preguntas que se debaten en común:

- ¿Qué les pasaba a los personajes del cuento?
- ¿Qué cosas les causaban problemas?
- ¿Por qué?
- ¿Qué le gustaba hacer a cada uno?
- ¿Por qué no lo hacían?
- ¿Qué os parece la solución que encontraron?

Fase 3. Tras el debate, se plantean diferentes posibilidades de desarrollo. Una posible es la siguiente: cada niño, individualmente dibujará/y o escribirá un cuento inventado donde podamos ver lo que sucedió después de que el dragón cambió su nombre por el de Bárbaro y la mariposa por el de Plácida.

Fase 4. Los cuentos individuales serán presentados a toda la clase.



ACTIVIDAD 2: “¿A cuál de mis compañeros representa esta imagen?”

TIPO DE ACTIVIDAD: Diálogo-debate. Representación gráfica.

ÁREA RELACIONADA: Plástica.

La actividad que proponemos a continuación puede plantearse como una prolongación de la actividad anterior o bien de manera independiente y puede realizarse en pequeños grupos de 5 ó 6 niños.

Su objetivo consiste en explorar las representaciones gráficas que los niños realizan sobre sí mismos y explorar en qué medida el resto de los niños atribuye esas representaciones a sus respectivos autores, de manera que pueda contrastarse la propia imagen con el reconocimiento de la misma por parte de los demás niños.

La actividad puede secuenciarse en distintos momentos:

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Fase 1: El profesor propondrá una serie de preguntas para un debate en común:

- ¿Tenéis algún nombre particular?
- ¿Quién os lo pone?. ¿En vuestra casa, vuestros amigos, en la clase?
- ¿Alguna vez os han llamado u os han puesto un mote que no os gustaba?
- ¿Por qué no os gustaba?
- ¿Qué quiere decir esa palabra o mote que os decían?
- ¿Habéis puesto algún nombre a algún niño o niña que a él o a ella no le gustara?
- ¿Por qué?
- ¿Cómo os gustaría que os llamaran?. ¿Por qué?

Fase 2. Cada niño individualmente escribirá el nombre por el que le gustaría que le llamaran con un dibujo ilustrativo de ese nombre. Asimismo hará una representación en la que tachará el nombre que no le gustaría llevar.

Fase 3. El/la profesor/a entrega los dibujos de cada niño a otro grupo diferente. Cada uno de los niños del nuevo grupo adivina a quién pertenecen los dibujos. En la cara opuesta de cada dibujo deben aparecer las identificaciones que los niños hacen.

Fase 4. Los dibujos vuelven a entregarse a su autor el cual debe averiguar, cuántos niños del total de los que examinaron su dibujo, lo reconocieron como suyo. De esta forma, el ejercicio puede ser un índice que permita explorar el acuerdo entre la imagen que el niño tiene de sí mismo y la que los demás perciben de él. El máximo nivel de acuerdo ocurrirá cuando coincidan el número de electores con el número de elecciones correctas (Ejem: 4/6 significará, que de 6 elecciones, 4 fueron correctas).



ACTIVIDAD 3: "Intercambio de nombres".
TIPO DE ACTIVIDAD: Juego

OBJETIVO: Explorar los nombres por los que se conoce a los niños. Promover el intercambio de nombres entre los niños de la clase de manera que exista un mayor ajuste entre los nombres que los niños desearan llevar y los que se le asignan. Eliminar los nombres o mote indeseables.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

Fase 1: Se parte de un debate con preguntas similares a las planteadas en la fase 1 de la actividad anterior ("¿A quién representa esta imagen?").

Fase 2: El profesor y los niños completan la ficha que se presenta a continuación (Ficha 1), en la que deben figurar los nombres reales de los niños, los nombres que a los niños les gustaría tener y los que querrían intercambiar.

Fase 3: A la vista de los nombres que desearían intercambiar y tener, los niños deben buscar aquellos compañeros con los que puedan realizar acuerdos, ofreciendo y adquiriendo nuevos nombres. Los niños ofrecen nombres y toman otros que les gustan más.

Fase 4: A la vista de los intercambios realizados, profesor y niños completarán una nueva ficha (Ficha 2) en la que se anotarán los nombres que finalmente permanecen en la clase. Aquellos que no sean elegidos por nadie serán desechados y retirados de la circulación de la clase. La lista final quedará en la clase a la vista de todo el mundo como testimonio del escrutinio.



2. BLOQUE DOS: “¿CÓMO NOS RELACIONAMOS?”

2.1. INTRODUCCIÓN AL BLOQUE

Las relaciones entre las personas se inician cuando una comienza a ser objeto de interés para la otra. Cuando el interés es recíproco hablamos de una díada. Una díada son dos personas que se interesan mutuamente. Dentro de las díadas se producen relaciones complejas y en muchos casos significativas y duraderas y todas ellas comparten ciertas características:

- La primera de ellas es la **reciprocidad**, es decir la influencia que cada uno de los miembros ejerce en el otro. de manera que cada uno de ellos tiene que coordinar sus actividades con las del otro.
- La segunda se refiere al hecho de que dentro de las díadas existen diferentes tipos de **equilibrio de poder** o grado de influencia de uno de los miembros en el otro. Las relaciones diádicas nos permiten enfrentarnos a diferentes relaciones de poder, medirnos ante distintas personas y situaciones. Un hecho que interesa resaltar es que las situaciones óptimas que nos permiten aprender y desarrollarnos son aquellas en las que el equilibrio de poderes va cambiando poco a poco a favor de la persona en desarrollo, es decir, cuando ésta tiene cada vez más oportunidades de ejercer el control de la situación.
- Por último, entre los miembros de las díadas se desarrollan **relaciones afectivas** de distinto signo: positivos, negativos, ambivalentes, simétricas...

Existen diferentes tipos de díadas dependiendo del tipo de relaciones que ocurren dentro de ellas. El tipo más elemental, la díada de observación, se produce cuando uno de los miembros presta atención de manera estrecha y duradera a las actividades del otro, el cual responde de manera manifiesta a la atención que se le muestra. Hablamos de una díada de actividad conjunta cuando ambos miembros participan en actividades comunes, y de díadas primarias cuando existen pensamientos y sentimientos que vinculan a ambos miembros de la pareja incluso cuando no están juntas. Este tipo de díadas motivan de manera poderosa al aprendizaje, tanto si la otra persona está presente o no, de manera que es más fácil que el niño adquiera habilidades, conocimientos y valores que le transmita alguien con quien está unido a través de una díada primaria que alguien que sólo resulta significativo para el niño cuando ambos se encuentran físicamente presentes.



2.2. OBJETIVOS GENERALES DEL BLOQUE:

- Potenciar la búsqueda de complementariedades y la formación de relaciones interpersonales en base a diferentes tipos de cualidades y de actividades conjuntas.
- Potenciar el desarrollo de vínculos afectivos.
- Potenciar las relaciones de compañerismo y de amistad entre los niños del grupo-clase.
- Potenciar la resolución constructiva de los conflictos que puedan plantearse en las relaciones interpersonales en el aula.
- Fomentar sentimientos de confianza entre compañeros.
- Desarrollar sentimientos de empatía en relación con los otros.
- Desarrollar actitudes favorables a la cooperación y a la ayuda entre compañeros.



2.3. MÓDULO UNO: “¿QUÉ LE SUCEDE A...?”

2.3.1. ACTIVIDADES INTRODUCTORIAS:

“Hoy vamos a trabajar una cuestión muy importante para relacionarlas bien con los demás: se trata de comprender qué les sucede a los otros, cómo se sienten qué les gustaría o qué necesitarían. Aprenderlo no resulta fácil, aunque tampoco es imposible. No nos resulta igual de sencillo saber que les sucede a unas personas que a otras. Cuanto más conocemos a una persona más fácil nos resulta saberlo. Por ejemplo, es más fácil saber qué le está sucediendo a nuestra madre o a un amigo que saber lo que le sucede a alguien a quien conocemos poco. Algo que nos ayuda siempre a saber lo que les sucede a los demás es estar atentos a lo que las personas nos dicen o expresan sin decirlo. Por eso es importante saber escuchar lo que nos cuentan o la expresión de sus caras. Eso nos puede ayudar a conocer sus sentimientos, sus deseos, sus temores....

También a nosotros nos gusta que los demás adivinen lo que nos está sucediendo. Algo que aprenderemos si intentamos saber lo que les sucede a los demás, es que ellos pueden ayudarnos mejor si nosotros sabemos comunicarles las cosas que nos preocupan”.

Una forma de empezar a explorar la temática es plantear a los niños una serie de preguntas de exploración en un debate colectivo:

PREGUNTAS DE INICIACIÓN:

- ¿Qué significa estar alegre?
- ¿Qué significa estar triste?...
- ¿Qué significa tener miedo?
- ¿Qué os gustaría que sucediera cuando estáis alegres?
- ¿Qué os gustaría que sucediera cuando estáis tristes?..
- ¿Qué os gustaría que sucediera cuando tenéis miedo?
- ¿Qué podéis hacer por alguien (mi amigo, mi hermano o un compañero) si está alegre?
- ¿Qué podéis hacer por alguien (mi amigo, mi hermano o un compañero) si está triste? .
- ¿Qué podéis hacer por alguien (mi amigo, mi hermano o un compañero) si tiene miedo?



2.3.2. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1. Dramatización

Proponemos algunas posibles situaciones para dramatizar a través de las cuales trabajaremos lo que significa empatizar con alguien que vive una situación difícil:

Situación 1. Unos amigos están hablando de una película de monstruos que acaban de ver. Uno de los niños comenta que se ha asustado mucho al verla, ¿qué se puede hacer para tranquilizarlo?.

Situación 2. Un niño pequeñito está llorando en la calle porque se ha perdido. Un niño mayor lo encuentra. ¿Qué puede hacer?

Situación 3. Un niño está muy triste porque sus padres o el profesor le han reñido por algo que no ha hecho.

Situación 4. Un niño deshace involuntariamente la construcción que otro niño está haciendo. Este último se enfada con él.

En el grupo existe diversidad de opiniones. Unos opinan que es muy bruto y descuidado y los otros lo disculpan diciendo que lo hizo sin querer.

Situación 5. Un niño quiere jugar con un grupo de niños. Estos se niegan porque dicen que no es habilidoso y perderán en el juego. El niño se queda muy triste porque él deja participar a otros niños en sus juegos a pesar de que no sean buenos jugadores.

La mayoría de los niños del grupo es partidaria de que no participe en el juego porque perderán.

DESARROLLO DE LA DRAMATIZACIÓN

Fase 1. El profesor propone la situación a los niños, que deben dramatizarla en un escenario. Los niños se distribuyen los papeles y construyen un guión que habrán de representar. El guión debe incluir distintas actitudes ante la situación que vive el protagonista.

Fase 2. Representación y cambio de roles. Tras la representación inicial los niños cambian los papeles, de manera que se coloquen en personajes diferentes: el niño que expresa miedo en una situación será el que reconforte o alivie a otro, o el niño que se encuentra perdido en una situación pasará a ser el niño que ayuda en la segunda representación.

Fase 3. Debate a partir de cuestiones de este tipo

- ¿Cómo os sentáis en la situación que representasteis?
- ¿Por qué?
- ¿Qué os pareció lo que os dijeron, o hicieron los compañeros?
- ¿Hubierais querido que os dijeran o que hicieran algo diferente de lo que dijeron o hicieron?



ACTIVIDAD 2: "La carta". En Sapo y Sepo son amigos.

AUTOR: A. LOBEL

EDITORIAL: ALFAGUARA. 1990.

TIPO DE ACTIVIDAD: Cuento.

ARGUMENTO:

En un momento del día Sepo se siente muy desgraciado: es la hora en que llegará el cartero y sabe que no recibirá ninguna carta. Sapo comparte con él su tristeza y desaparece para escribirle una carta desde su casa. Así consigue que Sepo y él se sienten esperanzados en la entrada de la casa para esperar la carta que Sapo le ha escrito.

El cuento es muy idóneo para reflexionar y desarrollar sentimientos de empatía: ¿qué le pasa a mi amigo?; ¿qué le entristece?, ¿qué puedo hacer para aliviarle?....Son preguntas que bien pueden plantearse a los niños y de esa forma hacerles posible la entrada en el mundo del otro, no como invasor sino como alguien que puede ayudar al otro y al tiempo descubrir su propia capacidad como persona.



2.4. MÓDULO DOS: “AMISTAD”

2.4.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Un ejemplo de relación diádica que cobra importancia progresiva en la edad que corresponde al ciclo inicial es la relación de amistad. En este módulo nos proponemos los siguientes objetivos:

- Favorecer los vínculos de amistad
- Desarrollar la comprensión acerca de la amistad.
- Desarrollar sentimientos de empatía.
- Desarrollar sentimientos que se producen dentro de las relaciones de amistad, tales como confianza, generosidad, reciprocidad.

2.4.2. ACTIVIDADES INTRODUCTORIAS

Podemos empezar la reflexión sobre la amistad con una actividad muy sencilla- proponer a los niños que completen frases del tipo de las que siguen:

- Un amigo es
- Con un amigo puedo
- Si mi amigo necesita, yo puedo
- Necesito un amigo cuando

Tras estas preguntas, que nos permitirán explorar cuáles son las ideas que los niños tienen acerca de la amistad, continuaremos desarrollando el módulo a través de cuentos que traten distintos aspectos de esa relación. Una buena aproximación al tema lo encontramos en algunos de los más hermosos títulos de Arnold Lobel para niños de esta edad. En títulos como Sapo y Sepo, un año entero, Sapo y Sepo son amigos, Sapo y Sepo inseparables, el profesor puede encontrar un magnífico material narrativo para trabajar con los niños una diversidad de cuestiones sobre la amistad. De acuerdo a ellos hacemos la siguiente propuesta de actividades.



2.4.3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: “La sorpresa”. En Sapo y Sepo un año entero.

TIPO DE ACTIVIDAD: Cuento.

AUTOR: Arnold Lobel.

EDITORIAL: ALFAGUARA. 1987.

ÁREA RELACIONADA: Lenguaje.

ARGUMENTO:

A la vista de las hojas que cubren el suelo de sus propios jardines, Sapo y Sepo, cada uno por su parte, se proponen dar una sorpresa al otro limpiando las hojas caídas del jardín del otro asegurándose de que no está en casa. Terminada la labor, cada uno regresa a la suya satisfecho de la sorpresa que dará a su amigo, y pensando que al día siguiente limpiarán su propio jardín. Entre tanto el viento esparce de nuevo las hojas que ambos habían amontonado en el jardín de su amigo y deshecho su tarea. Pero ambos duermen felices pensando en la alegría que habrán proporcionado al otro.

Esta pequeña historia nos permitirá trabajar la idea de que la amistad comporta hacer generosamente cosas por nuestros amigos sin esperar una recompense a cambio. Son cosas que también nos gustaría que hicieran por nosotros pero que tienen el valor de un regalo que no espera contrapartida. Cuando nuestro amigo nos hace un obsequio y sin que él lo sepa, nosotros hacemos algo semejante por él, y ninguno de los dos se beneficia realmente de la acción del otro....queda el enorme placer de imaginar que se le ha dado una sorpresa al otro....a pesar de que el viento haya borrado el trabajo.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Fase 1: Lectura del cuento.

Fase 2: Debate sobre la amistad centrado en las propias experiencias de los niños sobre estas cuestiones. A modo de sugerencia proponemos algunas preguntas:

- ¿Habéis recibido alguna vez algo de un amigo?
- ¿Qué cosa?. ¿Por qué creéis que lo hizo?
- ¿Alguna vez un amigo vuestro ha hecho algo por vosotros?
- ¿Habéis hecho alguna vez algo por un amigo?
- ¿Habéis dado alguna vez una sorpresa a un amigo vuestro?. ¿En qué consistió?
- ¿Por qué lo hicisteis?
- ¿Habéis recibido alguna vez una sorpresa de un amigo?
- ¿Cuál fue?
- ¿Fue por algún motivo en especial?
- ¿Esperáis algo a cambio cuando hacéis un regalo?
- ¿Qué ocurre si hacéis un regalo y no sois correspondidos?. ¿Seguís siendo amigos?
- ¿Qué le regalaríais a vuestro mejor amigo?. ¿Por qué?
- ¿Qué os gustaría que os regalara vuestro mejor amigo?. ¿Por qué?

Fase 3. Tras el debate los niños dibujan en viñetas, escriben o ambas cosas, un cuento en el que cuentan lo que un amigo hace por otro.



FICHA PARA LOS NIÑOS:

MI PROPIO CUENTO: ¿QUÉ HAGO POR MIS AMIGOS?



ACTIVIDAD 2: “El poder de la confianza”.

TIPO DE ACTIVIDAD: Cuento. Representación gráfica.

TÍTULO: “Colina abajo”. En Sapo y Sepo, un año entero.

AUTOR: Arnold Lobel.

EDITORIAL: ALFAGUERA, 1987

ARGUMENTO:

Sapo está decidido a que Sepo disfrute de la nieve, y tras vestirlo con ropa apropiada le convence para que ambos se deslicen colina abajo. Sepo conducirá el trineo y Sapo se dejará llevar. En un bache Sapo se cae del trineo, pero Sepo sigue adelante convencido de que su amigo va con él hasta que se da cuenta de que va conduciendo el trineo completamente solo. A partir de ese momento Sepo avanza dando tambos hasta que finalmente aterriza en la nieve.

El cuento nos permitirá trabajar la importancia de la confianza. Cuando nos sentimos confiados somos capaces de hacer cosas que solos no haríamos. Cuando nuestros amigos confían en nosotros descubrimos posibilidades que no creíamos tener. Podremos trabajar el tema de la confianza tanto desde el punto de vista de nosotros mismos como personas que podemos dar confianza a otros como desde el punto de vista de las personas en las que confiamos.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

Fase 1: Lectura del cuento.

Fase 2: Organizados en parejas, los niños descubren las habilidades de uno y otro. A continuación deben imaginar dos actividades que ambos niños puedan realizar juntas con la condición de que en cada una de ellas uno de los niños debe ser el elemento más experto.

Fase 3: Para terminar ambos niños dibujarán las actividades que imaginan poder realizar juntas y finalmente las colocarán alrededor de la clase y las presentarán al resto de los compañeros.



ACTIVIDAD 3: Juego de confianza.

De entre los muchos juegos de confianza, proponemos algunos que estimulan el desarrollo de la confianza en parejas:

TÍTULO DEL JUEGO: “Torre de control”.

CONTENIDO DEL JUEGO: Consiste en dirigir el aterrizaje de un “avión” (jugador/a) en una situación de intensa niebla (ojos vendados).

OBJETIVOS: Desarrollar la confianza. Favorecer la colaboración.

MATERIALES: Pañuelos para vendar los ojos. Colchonetas y objetos (sillas, bancos, etc) con los que marcar la pista de aterrizaje.

DESCRIPCIÓN DEL JUEGO:

Se forman parejas en las que uno/a de los miembros hace de “avión” y el/la otro/a de “torre de control”. Se hace un recorrido en la clase utilizando dos filas de sillas, a lo largo del cual se colocan obstáculos que el “avión” deberá sortear en su recorrido, que termina en una colchoneta.

El “avión” tiene los ojos vendados y la torre de control debe guiarlo verbalmente evitando los obstáculos hasta que consiga aterrizar en la colchoneta.

A continuación se cambian los papeles. La “torre de control” puede modificar el recorrido del avión, cambiando la situación de la pista y los obstáculos.

En el juego pueden participar simultáneamente varias parejas cuyos aviones aterricen en la misma pista de aterrizaje. En este caso, las torres de control deberán mantener a sus aviones en vuelo hasta que puedan entrar en la “ruta de aproximación” sin peligro de chocar con otros aviones.

DESARROLLO

Fase 1. El profesor explica a los niños el juego, les indica los materiales que pueden utilizar y los niños organizan las pistas de aterrizaje. Se forman parejas y se distribuyen papeles.

Fase 2. Las parejas realizan sus vuelos. El resto de los niños y el/la profesor/a observan.

Fase 3. Los participantes expresan cómo se han sentido a lo largo del juego.

- ¿Cómo han funcionado las “torres de control”?
- ¿Indicaban bien el camino a los “aviones”?
- ¿Cómo se han sentido los “aviones”?
- ¿Qué papel han preferido: “aviones” o “torres”?
- ¿Se han sentido confiados los aviones?
- ¿Podrían haberse mejorado las cosas (las pistas, los papeles de cada uno, etc.)?

Fase 4. El juego puede prolongarse dando oportunidades a nuevas parejas e intercalando momentos de “vuelo” y de reflexión.



2.5. MÓDULO TRES: “DIFICULTADES”

Las relaciones con las personas comportan muchas satisfacciones y también llevan consigo muchos problemas. La capacidad para resolver los conflictos que se plantean entre las personas es la condición para mantener las relaciones que estimamos valiosas. Esto es particularmente cierto en el caso de la amistad. A veces la amistad se pone a prueba superando dificultades que van más allá de la relación entre los amigos, tales como los conflictos que se nos plantean entre conservarlos y responder a las obligaciones que tenemos con otras personas o con otros grupos. En este módulo abordaremos el conflicto que se plantea entre amistad y obligación moral a través de un dilema moral.

ACTIVIDAD 1: “María y el concurso de disfraces”.

TÉCNICA: Dilema moral.

OBJETIVOS: Mantener actitudes independientes cuando se tiene una responsabilidad colectiva.

CONTENIDO:

“María es una niña de segundo. En su escuela se ha organizado un concurso de disfraces para el carnaval. Las reglas del concurso dicen que se elegirán los disfraces más originales que hayan diseñado los propios niños. María es miembro del jurado y tiene que dar su opinión según las reglas del concurso. Pedro y Laura, que son los mejores amigos de María se presentan al concurso. La verdad es que sus trojes no son muy originales y además, ellos no han diseñado sus trajes.

Si María les da una baja puntuación, sabe que Pedro y Laura se enfadarán y que quizás dejen de hablarle. ¿Cuál creéis que debería ser la opinión de María como miembro del jurado?”

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

Fase 1. El profesor lee a los niños el dilema.

Fase 2. La clase se divide en pequeños grupos (de 6 personas aproximadamente). Durante 30' debaten acerca de las preguntas planteadas. Cada niño debe dar motivos por los que defiende una postura concreta. Sería interesante la participación de un adulto en cada grupo, no para dar su propia opinión, sino para recoger todos los argumentos que van surgiendo y tratar de introducir preguntas que ayuden al grupo. Una vez finalizadas las discusiones, un miembro de cada grupo expone los argumentos que se han defendido en su equipo.

Posibles preguntas a introducir a lo largo de la discusión:

- ¿Qué creéis que debería hacer María?
- ¿Creéis que Pedro y Laura se enfadarían si María les da una baja puntuación?
- ¿Deberían enfadarse?
- ¿Debería María darles una puntuación alta con tal de que no se enfadaran con ellas?
- ¿Qué podría suceder si María les diera una buena puntuación?
- ¿Qué podría suceder si María les diera una baja puntuación?



Fase 3. Generalización- personalización. En esta fase plantearemos cuestiones que lleven al niño a reflexionar en otras situaciones similares vividas o conocidas por ellos mismos:

- ¿Habéis vivido alguna vez alguna situación parecida a la de esta historia?
- Contar lo que sucedió.
- ¿Qué opináis de la forma en que se resolvió?.
- ¿Podría haber habido otras soluciones mejores?.



3. BLOQUE TRES: “VIVIR EN GRUPO”

3.1. INTRODUCCIÓN

Una relación en la que intervienen más de tres personas es un grupo. La familia, el grupo de amigos, o la clase son grupos. Llamamos **grupos primarios** a aquellos en los que se producen relaciones directas y personales entre sus miembros. Debido a la intensidad de las relaciones que se producen en ellos ejercen una influencia básica en las personas, a las que le proporcionan un primer marco de valores, normas y actitudes.

En general la familia es el grupo humano que acoge a las personas de manera más incondicional. Es una base segura que permite al niño la exploración del mundo exterior a ella y le recibe siempre que lo desea o se encuentra en condiciones difíciles.

A medida que el niño se desarrolla va experimentando la relación con otros grupos en la escuela o en la calle en los cuales va a desempeñar roles diferentes de los desempeñados en la familia y va a ser objeto de expectativas y demandas diferentes de las que se le han planteado en su grupo familiar de origen.

Algunas veces la posición del niño en un grupo es reconocida por los demás, y en otros casos, allí donde el grupo está constituido, deberá ganarse el reconocimiento de los otros mediante el desempeño de papeles o la demostración de logros o habilidades concretas.

Los grupos tienen una **organización interna** y unas **fronteras** con el exterior que delimitan los miembros y los valores que caben dentro de él. Además, cada grupo se alimenta de una determinada cultura que comparten sus miembros a los que concede un sentimiento de pertenencia y de identidad. Este rasgo, positivo sin duda para sus miembros en cuanto que les confiere seguridad y estabilidad, puede transformarse en algo negativo cuando conduce a la marginación o exclusión de los que no comparten los supuestos que confirman al grupo.

Para abordar algunos de los problemas centrales que plantea la vida de los grupos, el bloque se desarrollará mediante tres módulos:

- Módulo 1: “¿De dónde venimos?”. En él abordaremos el grupo familiar que es el grupo primario básico del que procedemos.
- Módulo 2: “Cosas que suceden en los grupos”. Trabajaremos algunos aspectos relacionados con su dinámica.
- Módulo 3: “Dentro y fuera”. Abordaremos la cuestión de los límites de los grupos y los fenómenos de exclusión e intolerancia.



3.2. OBJETIVOS GENERALES DEL BLOQUE

- Reflexionar sobre los distintos grupos sociales de los que los niños forman parte.
- Desarrollar sentimientos de pertenencia en relación con distintos grupos.
- Tomar conciencia de los roles que el niño desempeña dentro de los diferentes grupos sociales a los que pertenece.
- Favorecer el desarrollo de actitudes de diálogo y tolerancia y cooperación dentro del grupo.
- Tomar conciencia de los aspectos excluyentes o marginadores que puedan existir dentro de los grupos.
- Tomar conciencia sobre los comportamientos acríicos que puede acarrear la vida en grupo.
- Favorecer actitudes de autonomía e independencia en relación con la presión irracional que pueda desarrollarse dentro de los grupos.
- Desarrollar actitudes de respeto y valoración hacia otros grupos, costumbres y valores.



3.3. MÓDULO UNO: “DE DÓNDE VENIMOS?: LA FAMILIA”

3.3.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Incluir en la vida escolar las distintas realidades familiares de las que proceden los niños.
- Comprender los distintos papeles que juegan las personas dentro de la familia.
- Aproximarse a los cambios que se están produciendo en los papeles que los varones y los mujeres desempeñan dentro de la familia
- Comprender las distintas relaciones (díadas, triadas, etc) que se producen dentro del grupo familiar.
- Aproximarnos a los sentimientos que vinculan a los diferentes miembros de la familia (amor, odio, celos, envidia, ternura, solidaridad, etc).
- Comprender las normas propias de cada familia.

3.3.2. ACTIVIDADES INTRODUCTORIAS

“Todos los que estamos en esta clase vivimos en una familia. Todas las familias son parecidas y al mismo tiempo muy diferentes. Son parecidas porque hay papás y mamás y hay niños. A veces la familia vive en la misma casa y a veces no. En unas familias los padres viven juntos y en otras viven separados, en casas diferentes. En unas familias hay un papá y una mamá y en otras los niños viven con uno o con el otro padre. En algunas familias viven más personas, además de los padres”.

No en todas las familias existe el mismo número de hermanos. Unos tienen muchos hermanos y otros tienen pocos o incluso ninguno, porque son hijos únicos. Y no es lo mismo tener hermanos que hermanas o ser el pequeño, el mediano o el más mayor.

Y además, no en todas las familias se da importancia a las mismas cosas ni existen las mismas normas. De manera que, aunque hay muchas cosas comunes entre las familias también hay muchas, muchas diferencias. La familia es muy importante para todos nosotros y es muy importante para que podamos saber quiénes somos y quienes son los demás. Con el propósito de conocer las familias de las que venimos cada uno de nosotros, vamos a realizar algunas actividades”.



3.3.3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: "Dibujar la propia familia"

TIPO DE ACTIVIDAD: Representación plástica.

ÁREAS EDUCATIVAS: Sociales, Plástica.

MATERIAL NECESARIO: Lápiz, papel y colores.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD

Fase 1: Cada niño dibuja en un folio su propia familia.

Fase 2: Reunidos en pequeños grupos. Cada niño presenta su familia al resto de los compañeros.

Fase 3: Los dibujos realizados por los niños se presentan a toda la clase en forma de una exposición de dibujos. El momento puede ser idóneo para organizar un debate en el que el conjunto de la clase discute en torno a estas preguntas:

- ¿Qué hacen las mamás en las diferentes familias?
- ¿Qué hacen los papás?
- ¿Qué hacen las niñas?
- ¿Qué hacen los niños?
- ¿Qué cosas le gusta hacer a papá?
- ¿Y a mamá?
- ¿Qué cosas hace papá que mamá no hace?
- ¿Qué cosas hace mamá que papá no hace?
- ¿Qué cosas hacemos juntos?
- ¿Qué cosas nos gusta hacer solos?
- ¿Qué cosas hacen papá y mamá solos?
- ¿Qué cosas nos gusta hacer con nuestros hermanos?
- ¿Qué pasaría si en mi casa papá hiciera las cosas que normalmente o casi siempre hace mamá?
- ¿Qué pasaría si en mi casa mamá hiciera las cosas que normalmente o casi siempre hace papá?

Fase 4. Síntesis a realizar por el profesor: recoger la información acerca de la diversidad de familias de los niños de la clase, en la ficha siguiente:



FICHA PARA EL PROFESOR/A.

FAMILIAS Y FAMILIAS DENTRO DE MI CLASE

Nombre del niño

Tipo de familia

Actividad del padre

Actividad de la madre

Personas que viven con la familia

Información de interés



ACTIVIDAD 2: “Llega un hermano nuevo a casa”

TIPO DE ACTIVIDAD: Dramatización.

ÁREA EDUCATIVA: E1 juego puede realizarse dentro de las actividades del Área de conocimiento social, o bien como una actividad relacionada con el área de expresión.

CONTENIDO:

Juan, que tiene 6 años y Ana, que tiene 4, acaban de tener un hermanito nuevo: Andrés. Andrés y su madre acaban de venir del hospital. Toda la familia está comiendo y el chiquitín, que está en su carrito junta a la mesa del comedor empieza a llorar.

MATERIAL NECESARIO: Materiales para simular la hora de la comida familiar. Un lugar para el chiquitín Andrés.

DESARROLLO:

Fase 1: Los roles familiares se distribuyen entre un grupo de niños que dramatizarán la situación. Los niños preparan el escenario y se disfrazan de manera que se parezcan a los personajes a los que representan.

Fase 2: Se representa la situación sobre el espacio-escenario. El profesor debe tomar nota de los detalles que se expresan en la dramatización.

Fase 3: Se realiza el análisis de la representación en grupo a partir de preguntas como éstas:

- ¿Cómo se han representado los diferentes papeles?
- ¿Qué hizo el niño que representaba el papel del padre?
- ¿Qué hizo el niño que representaba el papel de la madre?
- ¿Qué hizo el niño que representaba el papel de Juan?
- ¿Qué hizo la niña en el papel de Ana?
- ¿Qué hizo el niño en el papel del recién nacido?
- ¿Podía hacer papá lo que hizo mamá?
- ¿Podía hacer mamá lo que hizo papá?
- ¿Qué podían haber hecho los niños?

Puesto que el profesor observará, sin duda detalles que pasarán inadvertidos para los niños, deberá señalárselos con objeto de agrandar su campo de observación. Por ejemplo, si el profesor observe que el niño que representa al padre sigue comiendo mientras la madre atiende al bebé que llora, y en el debate los niños dicen que todos los miembros de la familia se levantaron de la mesa para hacerle case al chiquitín, el profesor debe recordar los hechos que sucedieron en la representación. Este tipo de observaciones se verá sin duda facilitado por la grabación de las dramatizaciones.

Fase 4: Cambio de roles:

Los niños dramatizarán una situación similar en la que representen papeles diferentes de los desempeñados originalmente. Por ejemplo, el niño que hizo el papel de madre puede representar el de padre, o el hermano mayor puede hacer el de bebé.



3.4. MÓDULO DOS: “COSAS QUE SUCEDEN EN LOS GRUPOS”

En este módulo abordaremos lo que significa la vida en el interior de los grupos. Trabajaremos la diversidad de papeles que existen dentro de él, las distintas funciones que desempeñan sus miembros, los valores y las creencias que cohesionan un grupo etc. Nos interesa especialmente trabajar el significado de la colaboración, la solidaridad y el diálogo como valores a los que aspiramos.

Si bien el punto de referencia más inmediato para trabajar este bloque es la vida del grupo clase, un distanciamiento del mismo es interesante para poder observar desde fuera fenómenos que se producen dentro. Utilizaremos el cuento como un instrumento simbólico que nos permitirá observar fenómenos de la vida del grupo a los que en otros momentos nos acercaremos trabajando directamente la vida del aula.

3.4.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Reflexionar acerca de los diferentes papeles que las personas desempeñan dentro de los grupos.
- Reflexionar sobre el papel que tiene el líder dentro del grupo.
- Desarrollar actitudes de diálogo y escucha en relación con las distintas actitudes que surgen dentro de los grupos cuando se plantea un problema.
- Desarrollar valores de respeto y actitudes favorables al desarrollo pacífico de los conflictos que surgen en la vida grupal.
- Aprender a situarse en la perspectiva de las personas que, dentro de un grupo, defienden posiciones diferentes de la propia.

3.4.2. ACTIVIDADES INTRODUCTORIAS

“Además de la familia, todos nosotros nos relacionamos con personas de otros grupos. Tenemos grupos de amigos en la escuela, en nuestro barrio, etc. Formamos parte de diferentes grupos porque tenemos algo en común con ellos. Esas cosas hacen que nos sintamos diferentes de otras personas que no son de nuestro grupo.

En los grupos no todos hacemos las mismas cosas. Tampoco las opiniones de todo el mundo valen lo mismo: unas opiniones se escuchan más que otras porque son mejores o porque unas personas tienen más autoridad que otras.

Vamos a realizar algunas actividades que nos permitan conocer mejor qué significa ser miembro de un grupo y participar en las cosas que ocurren dentro de él”.



3.4.3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: La fuerza de la gacela.

TIPO DE ACTIVIDAD: Cuento.

AUTORA: Carmen Vázquez-Vigo

EDICIÓN: Madrid. Ediciones S.M. 1988.

ARGUMENTO:

Congolandia era una pacífica selva en la que convivían los más variados animales hasta que un tigre carnívoro impuso el terror, el hambre y el silencio entre sus pacíficos habitantes. El viejo rey León I convocó a sus súbditos para buscar una solución a la terrible situación. Los más valientes y feroces de ellos se decidieron a hacer frente al enemigo pero fracasaron en el intento. Pese al temor y a la duda sobre su capacidad, la gacela, que no tenía armas ni veneno con que atacar al tigre se le acercó y le habló....Algo misterioso le dijo, porque el tigre, humilde y manso la siguió hasta Congolandia donde vive con todos sus habitantes hasta ahora mismo.

Esta historia nos permite una aproximación rica al tema de los grupos. La diversidad de personajes de Congolandia, el funcionamiento de la selva en una situación de amenaza, el papel del León como líder que discute con el resto de los animales el problema y los anima a buscar una salida honrosa ante una situación humillante nos permitirán reflexionar con los niños acerca de los miembros de los grupos, su diversidad de papeles y funciones y, de manera muy especial las distintas actitudes que aparecen en el grupo ante una situación de dificultad.

El cuento introduce a los niños de manera sencilla en el tema de las actitudes agresivas o dialogantes mediante las que se puede afrontar un conflicto. Y más allá de esa diversidad, encontramos una cuestión que nos interesa particularmente en este proyecto: ¿cuáles son los motivos por los que la gente actúa como lo hace?. Cuando los valores que mueven a los animales son la fuerza y el orgullo, entonces de lo que se trata es de vencer al enemigo. Cuando no hay armas con las que atacar y sólo existe la fuerza de la palabra, cabe entender, escuchar y descubrir algo insospechado: los motivos que el agresor tiene para actuar como lo hace. Y cuando el agresor no recibe agresión en respuesta a la suya, sino entendimiento y acogida, incluso puede convertirse en un miembro más del grupo.

DESARROLLO:

Podemos sacar partido de esta hermosa lección de entendimiento, si somos capaces de crear condiciones para el diálogo. Desarrollaremos la actividad en sucesivos momentos. Tras la lectura del cuento (Fase 1), proponemos algunas preguntas como eje de un debate en el que puede participar todo el grupo (Fase 2):

Preguntas para el debate:

- ¿Quiénes eran los personajes de este cuento?
- ¿Qué características tenían? ¿qué gustos tenía cada uno de ellos?
- ¿Cómo se vivía en Congolandia antes de que apareciera el tigre?
- ¿Cómo estaban los animales de Congolandia después de que el tigre llegara?
- ¿Qué hacía el tigre?
- ¿Quién era el rey de Congolandia? ¿Cómo era?



- ¿Qué hizo el rey para solucionar el problema del tigre?
- ¿Qué le dijo el rey a los animales? ¿Por qué?
- ¿Qué les pareció a los animales de Congolandia la propuesta de su rey?
- ¿Quiénes eran los animales que decidieron ir a luchar contra el tigre?
- ¿Qué les sucedió a los animales que se decidieron a hacer frente al tigre?. ¿Cómo volvieron?
- ¿Cómo era la gacela?
- ¿Qué pensaban los demás animales sobre ella?. ¿creían que tenía posibilidades de vencer al tigre?
- ¿Quién la apoyó? ¿Por qué creéis que lo hizo?
- ¿Qué hizo la gacela ante el tigre? ¿qué le dijo?
- ¿Cómo reaccionó el tigre ante la gacela?. ¿Qué le sucedía?
- ¿Por qué comía y aterrorizaba a los animales?. ¿Estaba el tigre contento con las cosas que hacía?
- ¿Qué le propuso la gacela al tigre? ¿Qué le dijo al oído?

Fase 3. Tras la realización del debate existen varias posibilidades de desarrollo de la actividad.

- Una forma sencilla de elaborarla es realizar una dramatización del cuento en la que los niños se distribuirán los personajes y representarán en un escenario la obra en su conjunto.
- Una segunda posibilidad es que los niños realicen un guiñol con los personajes principales del cuento.



ACTIVIDAD 2: “Nuestros lapiceros desaparecen”.

TIPO DE ACTIVIDAD: Dramatización.

El objetivo de esta actividad es continuar trabajando algunas de las cuestiones que se trabajaron en el plano simbólico de un cuento centrándonos en problemas que se planteen dentro del aula. El profesor puede elegir la situación que considere más representativo de un conflicto que pueda plantearse a menudo en el grupo, que divida las opiniones del grupo y que requiera de una valoración de las diferentes posturas. Es conveniente que se trate de una situación que fácilmente pueda afectar a la vida de la clase. Puede tratarse de una situación real o próxima a lo que podría suceder en el acontecer cotidiano del aula.

ÁREA EDUCATIVA: Tutoría.

CONTENIDO:

En una clase de un colegio desaparecen un día un buen número de lapiceros que los niños necesitan para hacer sus tareas cotidianas. Los niños de la clase están muy preocupados y se reúnen para decidir qué hacer.

DESARROLLO:

Fase 1: Con objeto de realizar la representación, un número aproximado de 6 niños se elegirán o saldrán voluntarios. Ese pequeño grupo de niños se colocarán en el centro de la clase y sus compañeros estarán situados en círculo a su alrededor como observadores.

Fase 2: Los niños deciden cómo representar la situación. Cada uno de ellos deberá defender una determinada postura. Por ejemplo: partidarios de tomar medidas duras o de dialogar con los causantes de la situación, etc.

Fase 3: Se realizará la representación. El profesor tomará nota cuidadosamente de los detalles de la representación.

Fase 4: Reflexión y debate. Los “actores” se unen a los demás compañeros de la clase y se inicia un debate común alrededor de la representación. Es muy importante que esta fase se realice con tranquilidad. El profesor puede plantear algunas preguntas para favorecer la reflexión:

- ¿Qué os pareció la representación?
- ¿Sucedan en clase cosas parecidas a la que se ha elegido para representar?
- ¿Qué os han parecido las posturas que defendían los niños para solucionar el problema?
- ¿Estaba todo el mundo de acuerdo?
- ¿Daban los niños razones para defender sus posturas?
- ¿A qué solución se llegó finalmente?
- ¿Estuvieron todos los niños de acuerdo en la solución final?
- ¿Quién tuvo más influencia para llegar a la solución final?. ¿Por qué?



3.5. MÓDULO 3: “DENTRO Y AFUERA”

3.5.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

En este módulo nos proponemos trabajar el tema del cierre de los grupos, o la exclusión de personas que no comparten sus propósitos en un momento determinado así como las consecuencias que esa postura acarrea para aquellos que no son miembros o tienen propósitos diferentes de los que sostiene el grupo. La exclusión y marginación son indicios de cierre e intolerancia por parte de los grupos o denotan dificultades por parte del miembro excluido para integrarse en ellos. En ambos casos es posible un trabajo educativo que prevenga a los grupos de la posibilidad de actuar de modo excluyente con los no miembros y que capacite a los niños deseosos de participar en los grupos de habilidades útiles para formar parte de ellos.

Este módulo puede ser conveniente para trabajar situaciones de marginación o exclusión dentro del aula.

3.5.2. ACTIVIDADES INTRODUCTORIAS

“A todos nos gusta hacer cosas con otros, particularmente con nuestros amigos. A veces nos resulta fácil y otras tenemos dificultades. A veces otros niños nos permiten jugar con ellos y en otras ocasiones no ocurre así. Quizás nosotros querríamos hacer cosas que ellos no quieren hacer y se resisten a cambiar de opinión o a escucharnos. Otras veces somos nosotros los que impedimos que otros niños jueguen con nosotros. En este caso somos nosotros los que no queremos escuchar lo que ellos nos proponen o cambiar de actividad o de juego. Vamos a realizar a partir de ahora algunas actividades con el propósito de saber qué sucede cuando alguien querría hacer cosas con otros niños y no puede”.



3.5.3. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

ACTIVIDAD 1: Juegos de inclusión-exclusión.

Incluimos en esta actividad juegos en los que trabajaremos alternativamente los sentimientos que se producen cuando somos excluidos o incluidos dentro de una actividad.

DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD:

Fase 1. Juego de exclusión: “las sillas musicales”

DESCRIPCIÓN DEL JUEGO:

Se colocan en círculo tantas sillas como jugadores excepto una, de manera que uno de los niños se quede sin ella. Mientras que una melodía suena, los niños se mueven alrededor de las sillas en una y otra dirección. Cuando la música para, cada cual intenta recuperar una silla. Alguien se queda fuera del juego y una silla desaparece. El juego continúa así hasta que el profesor desee interrumpirlo. Puede dejar que el juego continúe hasta que exista un solo ganador o puede interrumpirlo antes de manera que queden algunos niños fuera del círculo de las sillas y otros dentro.

Fase 2. Juego de inclusión: “Cambio de sillas cooperativa”.

El propósito de este juego es trabajar la idea contraria a la anterior: la participación y la cooperación en lugar de la segregación.

DESCRIPCIÓN DEL JUEGO:

El juego comienza con una silla para cada dos o tres niños. Las sillas se distribuyen en círculo alrededor de la clase y cada niño busca una silla para compartir con otro/s. Una vez que todos los niños han ocupado su silla se pone música y se les anuncia a los niños que, cada vez que la música pare deben hacer lo que se les dice. El profesor introduce ahora una serie de consignas que permitan que los niños alcancen diferentes sillas dependiendo de las consignas. Por ejemplo: “Todos los niños que tengan un perro, que avancen una silla”. “Los niños que tengan una hermana, que avancen dos sillas”. “Avanzad tantas sillas como personas seáis en la familia”, etc....El juego, que puede permitir diferentes tipos de agrupamientos y de encuentros, puede ser dirigido por los propios niños, de manera que ellos mismos van estableciendo las reglas del cambio”.

Fase 3. Valoración de sentimientos. Tras la realización de ambos juegos se plantearán algunas preguntas encaminadas a explorar los sentimientos suscitados en ambos. En el primer caso se compararán los sentimientos de los “ganadores” y de los “perdedores”, de los que se quedaron dentro y afuera. En el segundo caso, el diálogo-debate puede circular en torno a los descubrimientos que el juego les ha permitido cuando de lo que se trataba era de buscar similitudes entre los participantes.



ACTIVIDAD 3: “La niña invisible”

TIPO DE ACTIVIDAD: Cuento.

AUTORES: Pacheco, Sánchez y Wensell.

EDICIÓN: Madrid. Altea. 1978.

ÁREAS RELACIONADAS: Lenguaje. Plástica.

MATERIAL NECESARIO: Lápiz, papel

ARGUMENTO:

María vive entre Pueblo Verde y Pueblo azul, pero no comparte las costumbres agresivas de los niños de ninguno de los dos pueblos. Puesto que sus intentos por hacerse amiga de unos y otros fracasan, Mana se hace invisible y consigue transformar a los niños de ambos pueblos de manera que, sin ser verde ni azul puede jugar con todos ellos juntos.

DESARROLLO:

Fase 1: Lectura del cuento.

Fase 2: El profesor organiza un debate en el aula en torno a preguntas como las que se proponen a continuación:

- ¿Qué cosas les gustaban a los niños de Pueblo Verde?
- ¿Qué cosas les gustaban a los niños de Pueblo Azul?
- ¿Quiénes eran los amigos de los niños de Pueblo Azul?
- ¿Quiénes eran los amigos de los niños de Pueblo Verde?
- ¿Tenía amigos María?. ¿Por qué?
- ¿Cómo consiguió María hacerse amigo de los niños?

A diferencia de este cuento que tiene una finalidad claramente didáctica y conciliadora, el segundo cuento es más radical. Plantea con crudeza la cerrazón de los grupos y opta por una clara afirmación de la individualidad del protagonista.



ACTIVIDAD 4: "El club".

TIPO DE ACTIVIDAD: Cuento.

AUTOR: Arnold Lobel.

EDICIÓN: Madrid. Alfaguara. 1987

ARGUMENTO:

A lo largo de su viaje en solitario, Saltamontes descubre paisajes, grupos y gentes que representan y se aferran a diversas posturas y creencias. Saltamontes observa, se detiene y continúa su camino. El cuento contiene diferentes historietas que pueden permitirnos trabajar una diversidad de temas: fanatismo, la exclusión, el egocentrismo, el relativismo y la arbitrariedad de los supuestos grupales, etc.

DESARROLLO:

Fase 1: Lectura del cuento.

Fase 2: Debate en gran grupo a partir de preguntas similares a éstas:

- ¿Qué defendían los escarabajos del club?
- ¿Qué le sucedió a Saltamontes cuando se encontró con los escarabajos?
- ¿Por qué le hicieron miembros del Club de la mañana?
- ¿Por qué le insultaron y le echaron del club?
- ¿Qué pensáis sobre lo que hicieron los escarabajos con saltamontes?
- ¿Qué pensáis sobre lo que hizo Saltamontes? ¿Hizo bien en decirles lo que le gustaba?. ¿Debería haberlo hecho si hubiera sabido que le iban a echar del club?

Fase 3: Generalización-personalización. El debate en torno a preguntas relacionadas con el contenido de los cuentos, puede prolongarse en forma de preguntas que promuevan la reflexión sobre situaciones similares vividas por los niños:

- ¿Habéis vivido alguna situación parecida a la que se narra en el cuento?
- ¿Qué sucedió?
- ¿Fuisteis vosotros los que os quedasteis fuera?
- ¿Por qué?
- ¿Fuisteis vosotros los que excluisteis o marginasteis a alguien?. ¿Por qué razón?.

Fase 4: Reinventar los cuentos. Los niños deberán contar los cuentos de manera que las cosas ocurran de maneras diferentes a como suceden en el cuento que han leído. Se trata de estimularlos en la búsqueda de soluciones mejores o diferentes. Los niños pueden realizarlo mediante viñetas dibujadas, escribiéndolo o usando dibujo y escritura simultáneamente.



4. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

4.1. EVALUACION DEL PROFESOR

4.1.1. EVALUACIÓN DE BLOQUES

(Valoración de los diferentes bloques en conjunto así como de los módulos incluidos en ellos).

TÍTULO DEL BLOQUE:

1 - En conjunto, mi valoración de la propuesta del bloque es:

Muy buena Buena Aceptable Deficiente

¿Por qué?

2 - Considero que los módulos que se han incluido dentro de él se ajustan a problemas de tipo socio-afectivo o moral que se suscitan en la clase:

Modulo 1. Título:

Muy bien Bien Regular Mal

¿Por qué?

Modulo 2. Título:

Muy bien Bien Regular Mal

¿Por qué?

Modulo 3. Título:

Muy bien Bien Regular Mal

¿Por qué?

3 - En tu opinión, ¿crees que deberían añadirse nuevos módulos?

No Si ¿Cuáles?



4.1.2. EVALUACIÓN DE LOS MÓDULOS DEL BLOQUE

(Evaluación de bloques particulares y de las actividades incluidas en él).

TÍTULO DEL MÓDULO:

1 - Mi valoración del módulo es:

Muy buena Buena Aceptable Deficiente

¿Por qué?

2 - Considero que las problemáticas que se abordan en él, se ajustan a problemas suscitados en la clase:

Muy bien Bien Regular Mal

¿Por qué?

3 - De las actividades propuestas en este módulo, puse en práctica las siguientes:

1ª

2ª

3ª

4ª

5ª

4 - Introduce las siguientes actividades nuevas:

1ª

2ª

3ª

4ª

5ª

5 - Mi evaluación de las actividades realizadas en la clase (incluidas en el proyecto o por mí mismo) ha sido:

1ª. Título

Muy buena Buena Aceptable Deficiente

¿Por qué?

2ª. Título

Muy buena Buena Aceptable Deficiente

¿Por qué?

3ª. Título

Muy buena Buena Aceptable Deficiente

¿por qué?



4ª. Título

Muy buena Buena Aceptable Deficiente

¿Por qué?

5ª. Título

Muy buena Buena Aceptable Deficiente

¿Por qué?

5 - Este módulo me ha permitido descubrir

.....

.....

.....

.....

6 - Si volviera a repetir este módulo, cambiaría

.....

.....

.....

.....

7 - las actividades realizadas, ¿me han permitido intercambiar experiencias con mis compañeros?

No Sí.....

En conversaciones informales con mis compañeros.

En reuniones formales:

A nivel de ciclo

En el nivel

En el Departamento de

En el claustro



4.1.3. EVALUACIÓN DEL PROYECTO

1 - En conjunto, mi valoración del proyecto es:

Muy buena Buena Aceptable Deficiente

¿Por qué?

2 - Considero que las problemáticas que se abordan en él, se ajustan a problemas suscitados en la clase:

Muy bien Bien Regular Mal

¿Por qué?

3 - En tu opinión, ¿crees que deberían añadirse nuevos bloques?

No Si

¿Cuáles?

4 - En mi opinión los más importantes fallos de la propuesta son

.....
.....
.....

5 - En mi opinión los más importantes aciertos de la propuesta son

.....
.....
.....



4.2. EVALUACIÓN PARA LOS NIÑOS (Centrada en actividades).

Dada la edad de los niños, la evaluación puede realizarse en forma de debate mediante preguntas como las que a continuación se proponen:

1 - ¿Qué os han parecido las actividades que hemos realizado?

1ª. Título

Muy buena Buena Aceptable Deficiente

¿Por qué?

2ª. Título

Muy buena Buena Aceptable Deficiente

¿Por qué?

3ª. Título

Muy buena Buena Aceptable Deficiente

¿Por qué?

4ª. Título

Muy buena Buena Aceptable Deficiente

¿Por qué?

5ª. Título

Muy buena Buena Aceptable Deficiente

¿Por qué?

2- ¿Cuáles os han gustado más y cuáles menos?

1ª

2ª

3ª

4ª

5ª

3 - ¿Qué cosas habéis aprendido con ellas?

1ª

2ª

3ª

4ª

5ª

4 - ¿Enseñaban todas las actividades las mismas cosas, o enseñaban cosas diferentes?

1ª

2ª

3ª

4ª

5ª





Bibliografía

- ALVERMANN y otros. *El uso de la discusión en el aula*, Madrid, Visor, 1990.
- APUNTES I.E.P.S. *La escuela y sus posibilidades en la formación de actitudes para la convivencia*, Madrid, Narcea, 1988:
- BELTRÁN, J y ROIG, A. *Guía de los derechos Humanos*, Madrid, Alhambra, 1987.
- BORREGO DE DIOS, C. (Ed.). *Curriculum y desarrollo socio-personal*, Sevilla, Alfar, 1992.
- BUXARRAIS, M.R y otros. *Ética i escolar: El tractament pedagógic de la diferència*, Barcelona, Rosa Sensat Editions 62, 1990.
- BUXARRAIS, R. (1991) “Aproximación a la educación moral y reforma curricular”. En Martínez, M.
- CORTINA, A. (1986) *Ética mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Tecnos. Madrid. Pág. 146.
- DELVAL, J. *Los fines de la educación*. Madrid, Siglo XXI. 1990.
- DEWEY, J. *Democracia y educación*, Buenos aires, Losada, 1971.
- DISEÑOS CURRICULARES DE LA REFORMA. *Educación Primaria*. Junta de Andalucía.
- DURKHEIM, E. *Educación moral*. Buenos Aires, Losada, 1947.
- FOUCAULT, F. *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós/ICE Universidad Autónoma, 1990.
- GOÑI, A. *La educación social en la escuela* (En prensa)
- GILLIGAN, C. *La moral y la psicología del desarrollo femenino*, México, FCE, 1986.
- HABERMAS, J. *Conciencia moral y acción comunicativa*, Barcelona, Península, 1985.
- HARGREAVES, D. *Las relaciones interpersonales en la educación*, Madrid, Narcea, 1979.
- HERSH, R., REIMER, J. Y PAOLITTO, D. *El crecimiento moral*. De Piaget a Kohlberg, Madrid. 1984, Narcea
- I.E.P.S, *Educación y solidaridad. Propuestas de reflexión y acción*, Madrid, Narcea, 1987.
- JORDAN, J.A., y SANTOLARIA, F.F. (Eds). *La educación moral hoy*, Barcelona, PPU, 1987.
- JUDSON, S (Ed). *Aprendiendo a resolver conflictos*, Barcelona, Lerna, 1985.



- KOHLBERG, L. y TURIEL, E. “*Desarrollo moral y educación moral*”. En Lesser, G. (Ed.): *La psicología en la práctica educativa*, México, Trillas, 1981.
- LEVETON, E. *Cómo dirigir psicodrama*, México, Pax, 1986
- LÓPEZ, FÉLIX. *La formación de los vínculos sociales*, Madrid, M.E.C., 1985.
- MARÍN, M.A. *Crecimiento personal y desarrollo de valores: un nuevo enfoque educativo*, Valencia, Promolibro, 1987.
- MARTÍNEZ, M y PUIG, J. *La educación moral*, Barcelona, Graó, 1991.
- MARTÍNEZ, M. y PUIG, J.M. (coord.) (1991). *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. MIE Barcelona.
- MICHELSON,L., SUGALD,P., WOOD, R.P., & KADDIN, A.E. *Las habilidades sociales en la infancia. Evolución y tratamiento*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.
- ORLICK, T. *Libres para cooperar. Libres para crear*, Barcelona, Paidolibro, 1990.
- PIAGET, J. *El criterio moral en el niño*, Barcelona, Fontanella, 1971.
- PAGES, J. y otros. *La educación cívica en la escuela*, Barcelona, Paidós, 1984.
- PASCUAL, A.V. *Clarificación de valores y desarrollo humano*, Madrid, Narcea, 1988.
- PÉREZ-DELGADO, E. y GARCÍA-ROS, R. *La psicología del desarrollo moral*, Madrid, Siglo XXI, 1991.
- PUIG, J. y MARTÍNEZ, M. *Educación moral y democracia*, Barcelona, Laertes, 1989.
- PUIG, J.M. (Coord) *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. MIE, Barcelona. Pág. 12.
- RUBIO CARRACEDO, J. (1992). *Ética constructiva y autonomía personal*. Tecnos. Barcelona. Pág. 257.
- THIEBAUT, (1988) *Cabe Aristóteles*. Visor. Madrid. Pág. 102.
- TURIEL, E. ENESCO,I y LINAZA, J (Comps). *El mundo social en la mente de los niños*, Madrid., Alianza, 1989.
- TUVILLA KAYO, J. - *Derechos humanos*, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, 1990.