



TESIS DOCTORAL

Ética, moral y educación.

Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular y metodológica desde la primera infancia

Autora:

Soraya Oronoz Rodríguez

Directores:

José Eloy Hortal Muñoz

Miguel Ángel Marcos Calvo

Programa de Doctorado en Humanidades: Lenguaje y Cultura

Escuela Internacional de Doctorado

Año de defensa

2022

Índice de contenido

Resumen	7
Palabras clave	8
Abstract	9
Keywords.....	10
1. Justificación.....	11
1.1. Propósito de la tesis doctoral	17
1.2. Motivo de la elección del tema de estudio	20
1.3. Necesidades detectadas.....	22
1.4. Estructura de la tesis doctoral	23
1.5. Antecedentes y punto de partida de la tesis	28
1.6. Destinatarios	31
1.7. Novedad e impacto potencial de la tesis.....	32
2. Hipótesis y objetivos	38
2.1. Hipótesis	38
2.2. Objetivo general	38
2.3. Objetivos específicos	39
3. Metodología.....	42
3.1. Aspectos generales	42
3.2. Fase 1. Revisión bibliográfica	46
3.3. Fase 2. Análisis del marco normativo	46
3.4. Fase 3. Estudio sobre la percepción de directores de centros educativos.....	48
3.5. Fase 4. Articulación de la propuesta de concreción	50

4. Marco teórico	52
4.1. Prolegómenos de la cuestión de estudio: sobre el sinsentido de la ética y de los valores y su conexión con la filosofía del lenguaje	52
4.2. Punto de partida	64
4.3. Revisión Bibliográfica	72
4.3.1. Conceptualización de términos afines a la educación en valores	72
4.3.2. La virtud: aportes de la filosofía para la educación en valores.....	86
4.3.3. Evolución y sistemas de la educación en valores en la actualidad	123
4.3.4. El desarrollo moral humano. Aportaciones de Eisenberg, Piaget y Kholberg	134
4.3.5. Perspectiva objetiva y transnacional de la educación en valores.....	142
5. Análisis de la normativa concerniente a la educación en valores y su evolución histórica en España.....	146
5.1. Introducción sobre la normativa ligada a la educación en valores en España...	146
5.2. Aproximación a la educación en valores desde la Declaración y la Convención de los Derechos del Niño y desde la Constitución Española	147
5.2.1. La Declaración y la convención de los Derechos del Niño en la educación en valores.....	147
5.2.2. La Constitución Española de 1978 en la educación en valores	153
5.3. Recorrido de la educación en valores en la normativa educativa española.....	154
5.3.1 Breve evolución histórica de las leyes educativas españolas	154
5.3.2. Los valores en las leyes educativas.....	156
5.3.3. Otras referencias de la educación en valores en la legislación española	164
5.4. Los niveles de concreción curricular y los contenidos transversales en Educación Infantil	168
5.4.1 Niveles de concreción curricular en Infantil.....	168
5.4.2 Los contenidos transversales en Educación Infantil	170
5.5. Resultados del análisis comparativo sobre las diferencias en educación en valores en cuanto al currículo educativo de las comunidades y ciudades autónomas en Educación Infantil.....	176
5.5.1. Andalucía	184
5.5.2. Aragón	191
5.5.3. Asturias	193

5.5.4. Baleares.....	198
5.5.5. Canarias	201
5.5.6. Cantabria.....	204
5.5.7. Castilla-la Mancha	208
5.5.8. Castilla y León.....	213
5.5.9. Cataluña	216
5.5.10. Comunidad Valenciana.....	220
5.5.11. Extremadura.....	224
5.5.12. Galicia.....	229
5.5.13. Madrid.....	232
5.5.14. Murcia.....	233
5.5.15. Navarra.....	236
5.5.16. País Vasco.....	242
5.5.17. La Rioja.....	245
5.5.18. Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla	248
5.6. Conclusiones sobre la educación en valores en los diferentes documentos analizados	248

6. Sistema de concreción para la educación ético-cívica desde la primera infancia

.....	261
6.1. Fundamentos teóricos de la propuesta de concreción para la educación ético- cívica.....	261
6.1.1. Mayéutica y educación ético-cívica.....	262
6.1.2. Ética discursiva y formación ético-cívica	265
6.1.3. Ética transcultural y educación ético-cívica.....	268
6.1.4. Las fortalezas del Proyecto <i>Values in Action</i> y su aplicación en la educación ético-cívica.....	269
6.1.5. Educación patrimonial y ético-cívica.....	271
6.2. Análisis mediante encuesta de la posible implantación del sistema de concreción de educación ético-cívica propuesto.....	278
6.2.1. Justificación de la encuesta.....	278
6.2.2. Objetivo de la encuesta	279
6.2.3. Diseño muestral	280

6.2.4. Características del cuestionario de la encuesta	283
6.2.5. Resultados de la encuesta	286
6.2.6. Discusión y conclusión sobre los resultados de la encuesta	341
6.3. Propuesta del sistema de concreción	363
6.3.1. Conexión de la propuesta con la fundamentación para una educación en valores con igualdad de oportunidades formativas	366
6.3.2 Fundamentación para la posibilidad de educar en ética de mínimos.....	369
7. Diseño curricular para la educación en valores (sinergias entre administración y centros educativos)	374
7.1. Preámbulo.....	374
7.2. Competencia en valores cívicos y desarrollo moral autónomo	378
7.2.1 Artículo 1. Objeto.	378
7.2.2. Artículo 2. Definiciones.....	378
7.2.3. Artículo 3. La etapa de Educación Infantil en el marco del sistema educativo.....	380
7.2.4. Artículo 4. Fines.	380
7.2.5 Artículo 5. Principios generales de la educación en valores en Infantil.	381
7.2.6. Artículo 6. Principios pedagógicos para educar en valores.	382
7.2.7. Artículo 7. Objetivos.....	385
7.2.8. Artículo 8. Área curricular de educación en valores cívicos	388
7.2.9. Artículo 9. Competencias, saberes básicos y criterios de evaluación para la educación en valores cívicos.....	392
7.2.10. Competencias específicas para la educación en valores cívicos	402
7.2.11. Criterios de evaluación para la educación en valores cívicos.....	403
7.2.12. Artículo 10. Currículo para educación en valores cívicos y su concreción.	406
7.2.13 Artículo 11. Horario.....	407
7.2.14 Artículo 12. Evaluación.	407
7.2.15. Artículo 13. Atención a las necesidades individuales y de educación para el “Nosotros Global”.....	408
7.2.16. Artículo 14. Autonomía de los centros.	410
7.2.17. Artículo 15. Enseñanzas de religión y de valores éticos y cívicos.	411
7.2.18. Artículo 16. Formación del profesorado en educación en valores cívicos. .	412

8. Sistema de concreción metodológica para la educación en valores cívicos 414

8.1. Nombre de la metodología y fundamentos.....	416
8.2. Objetivo de la metodología	417
8.3. Destinatarios	417
8.4. Planteamiento pedagógico.....	417
8.5. Diseño de experiencias educativas	421
8.6. Saberes básicos.....	427
8.7. Estrategias.....	427
8.8. Procedimientos	430
8.9. Recursos	431
8.10. Evaluación	432
8.11. Orientaciones para directores de centro.....	433
8.12. Aspectos teóricos de la metodología para educar en valores	433
8.13. Propuesta de concreción para la educación en valores: educación en valores, patrimonio y naturaleza en base a las virtudes y fortalezas del proyecto <i>Values in Action</i>	440
8.13.1 El inicio de la educación en valores.....	444
8.13.2 Educar en autonomía moral para el ejercicio de la ciudadanía democrática	445

9. Formación ético-cívica del profesorado. Estudio de caso mediante la utilización

de una metodología basada en retos éticos..... 451

9.1 Introducción del estudio de caso	451
9.2 Síntesis del método empleado	455
9.3 Objetivos del estudio de caso	480
9.4 Métodos empleados para el estudio de caso.....	481
9.5 Diseño muestral del estudio de caso.....	482
9.6 Resultados del estudio de caso	482
9.7 Discusión sobre el estudio de caso	498
9. 8 Propuestas en base al estudio de caso realizado.....	500

10. Conclusiones finales.....	506
Fase 1. Revisión bibliográfica	507
Fase 2. Análisis normativo	507
Fase 3. Sistema de concreción curricular y metodológico para la educación en valores en la primera infancia	508
Fase 4. Estudio de caso sobre el método R.E.D para la formación del profesorado	509
11. Futuras líneas de investigación.....	520
12. Bibliografía.....	522
13. Anexos.....	543
Anexo I. Informe del comité de Ética de la Investigación.....	543
Anexo II. Preguntas del formulario auto cumplimentado para directores de centro de Educación Infantil.....	545
Anexo III. Respuestas a la pregunta abierta final del formulario dirigido a directores de centros	552
Anexo IV. Respuestas de los alumnos “Operación Hawái”	557

Resumen

La presente tesis doctoral parte de un enfoque relacional, transversal y multidisciplinar que busca ofrecer un estudio científico de la educación en valores, proporcionando un sistema de concreción curricular y metodológico para la misma en el marco de la educación formal en España, poniendo especial énfasis en la etapa educativa de Infantil.

En la misma se aborda la cuestión de la educación ético-cívica estableciendo sinergias entre disciplinas diversas como las ciencias morales y de la educación, la filosofía del lenguaje, con cuestiones ligadas a la conservación del medio ambiente y del legado natural, cultural y artístico en conexión con el foco en la protección y valorización del patrimonio.

Para ello, se ha seguido una metodología que consta de cuatro fases diferenciadas: la primera consiste en una revisión bibliográfica sobre aspectos afines a la ética, la moral y la virtud y la educación en valores. La segunda se conecta con un análisis sistemático de la normativa educativa con su consiguiente comparativa de aspectos ligados a la educación en valores en los diferentes decretos que regulan las enseñanzas de Educación Infantil en todos los lugares del territorio español. Seguido de una tercera, de corte empírico, se analiza la percepción de 410 directores de centros educativos que ofertan enseñanzas de Educación Infantil en España. Esto se hace mediante una encuesta sobre la pertinencia de diversos aspectos relacionados con la educación en valores y ligados a los resultados obtenidos en las anteriores fases descritas.

El objetivo de lo anterior es el de proporcionar, en una cuarta fase, una aproximación al diseño del sistema de concreción para la educación en valores que se divide en una parte ligada a cuestiones curriculares vinculada más a aspectos como el diseño del currículo a nivel normativo y de procesos de gobernanza, y otra vinculada al diseño metodológico para orientar en la labor educadora a los profesionales de la enseñanza.

Dicho sistema se plantea desde los resultados obtenidos en las diversas fases de la investigación y converge con la utilización de aportes de la mayéutica socrática, la ética discursiva de Habermas y la transcultural de Martha Nussbaum, la educación del carácter

de Aristóteles, las fortalezas del proyecto *Values in Action* de Peterson y Seligman y la educación patrimonial (elementos que serán descritos y justificados en el punto 6 de la tesis).

Para finalizar, se han incluido en esta tesis los resultados de un estudio piloto sobre aspectos metodológicos afines a la propuesta del sistema de concreción para la formación del profesorado en base a los fundamentos teóricos que se plantean, y que fue realizado con alumnos del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, F.P e Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos durante el curso académico 2021/2022, que ofrecen más evidencia sobre la viabilidad de implementar el sistema que se plantea para apostar por una educación ético-cívica democrática y significativa.

Palabras clave

Educación en valores, educación ético-cívica, formación del profesorado, ética, Educación Infantil

Abstract

This doctoral dissertation starts from a relational, transversal and multidisciplinary approach and aims to offer a rigorous and scientific study of education in values providing a system of curricular and methodological concretion for it within the framework of formal education in Spain, placing special emphasis on the educational stage of Infant.

It addresses in a multifaceted way the question of ethical-civic education establishing synergies between disciplines such as Moral Sciences and education, the philosophy of language and issues related to the conservation of the environment and the natural, cultural and artistic legacy in connection with the focus on the protection and valorization of heritage.

For the above described, a methodology has been followed that consists of four differentiated phases: the first of these consists of a bibliographic review on aspects related to ethics, morality and virtue and education in values; the second is connected with a systematic analysis of educational regulations with their consequent comparison of aspects linked to education in values in the different decrees that regulate the teaching of Early Childhood Education in all parts of the Spanish territory.

Then in a third phase, of an empirical nature, the perception of 410 directors of educational centers that offer early childhood education in Spain is analyzed on the relevance of various aspects related to education in values and linked to the results obtained in the previous phases described with the aim of providing, in a fourth phase, an approach to the design of the system of concretion for education in values that is divided into a part linked to curricular aspects linked more to aspects such as the design of the curriculum at the normative level and governance processes, and another linked to the methodological design to guide teaching professionals in the educational work.

This system is based on the results obtained in the various phases of the research and converges with the use of contributions from Socratic mayeutics, Habermas' Discursive Ethics and Martha Nussbaum's cross-cultural ethics, Aristotle's character education, Peterson and Seligman's Values in Action project and heritage education.

Finally, the results of a pilot study on methodological aspects related to the proposal of the concretion system for teacher training based on the theoretical foundations of the thesis are reflected and that was carried out with students of the Master's Degree in Teacher Training of Secondary Education, F.P and Languages of the Rey Juan Carlos University during the academic year 2021/2022, which sheds more evidence on the viability of implementing the system that is proposed to bet on a democratic and meaningful ethical-civic education.

Keywords

Education in values, ethical-civic education, Teacher training, ethics, preschool education

1. Justificación

La presente tesis doctoral surge ante las deficiencias en concreción curricular de la educación en valores dentro de la normativa educativa española, detectadas y analizadas de modo cuantitativo y cualitativo en investigaciones previas de la doctoranda, Soraya Oronoz, como la llevada a cabo sobre la percepción de la educación en valores y el uso del patrimonio natural y cultural como estrategia metodológica.

Por su parte, en esta tesis doctoral se ha elaborado un documento que pretende servir de referencia para conocer el estado de la cuestión en lo que respecta a la educación en valores en la etapa de Infantil en el ámbito geográfico de España. A su vez, se propone un sistema para la concreción curricular de la misma y una metodología didáctica para la formación ético-cívica del profesorado que conecte la educación, la ética y la conservación del patrimonio y del medio ambiente con un enfoque teórico-práctico desde una perspectiva científica y útil para la sociedad, que permita la formación docente mediante la resolución de dilemas morales prácticos.

Parece necesario decir que la educación en valores o ético-cívica constituye una necesidad vital y social, pues se debe regresar al estado natural del ser humano en lo que refiere a su bondad innata si se desea perpetuar nuestra especie, nuestro legado y, en resumen, nuestro planeta y a todos los que cohabitan en él, tal y como ya indicó Rousseau:

“El ejercicio de las virtudes sociales planta en el interior de los corazones el amor de la humanidad, y haciendo el bien nos hacemos buenos” (Rousseau, J.J. 1821: Libro I: 291).

Seguidamente, se plantean varios problemas identificados a los que esta tesis pretende ofrecer, al menos, en cierto modo una posible solución práctica:

- ❖ Falta de concreción sobre la educación en valores en el currículo educativo, sobre todo para las enseñanzas de Educación Infantil.
- ❖ Falta de formación de los docentes en educación en valores y tendencia a educar “en base a sus propios valores”.
- ❖ Necesidad de conservar el patrimonio y de llevar a cabo una educación patrimonial significativa desde la primera infancia.

- ❖ Escasez de información sobre metodologías de educación en valores con perspectiva científica (ya que la educación moral suele vincularse con éticas de máximos relacionadas con perspectivas religiosas).

Con relación a los problemas expuestos, resulta preciso proporcionar a los docentes un material de referencia para trabajar en el aula la educación en valores en los diversos niveles educativos, pero desde lo que Wittgenstein, L. (1989) consideraría una ética negativa para alejarse así del adoctrinamiento.

En este sentido, se resalta que en la actualidad el currículo educativo es demasiado laxo en cuanto a este ámbito de conocimiento, tal y como refieren docentes encuestados en anteriores investigaciones. Concretamente, en la investigación desarrollada para el Trabajo Fin de Máster (TFM) de la doctoranda, titulado *“Educación en valores a través del Patrimonio Natural y Cultural en los Sitios Reales”* (Premio de Jóvenes Investigadores del Consejo Social de la Universidad Rey Juan Carlos), en el mismo, un 75,1% de los docentes encuestados, de una muestra total de 273 maestros en activo, indicaba que la normativa educativa no reflejaba de modo claro los aspectos a tratar en el aula de Infantil en relación con la educación en valores.

Con esta tesis se logra objetivar y operativizar, en base a investigaciones científicas y la Declaración de los Derechos Humanos, una propuesta tanto de contenidos como de procedimientos, que sirva para proporcionar una formación moral mínima que lleve hacia la maximización de la convivencia entre humanos y a la consecución de un desarrollo sostenible real. Y es que, pese a que se ha escrito mucho sobre educación en valores, la cuestión se ha mantenido en torno a una perspectiva subjetiva y meramente teórica, por lo que el modo de abordar la cuestión se diferencia en este sentido.

Conectado con lo anterior, parece que la sociedad española demanda una educación en valores o cívica, tal como se puede observar ante debates actuales en torno al uso del “pin parental”, o sobre la inclusión o exclusión de la asignatura de religión en las aulas, a los que la normativa educativa y la escuela deberían dar respuesta.

Sin embargo, y, pese a que la educación en valores se contempla dentro del artículo 27 de la Constitución Española, a lo largo de la historia en las leyes educativas se ha presentado de manera abstracta, poco profunda, desordenada o sin una perspectiva

que parezca pragmática. Esto se refleja en su falta de concreción curricular, que se observa en la falta de objetivos y contenidos concretos, y en su ausencia en los estándares de aprendizaje (Bolívar, A. 2002).

De hecho, la educación en valores no apareció recogida en las leyes educativas españolas hasta la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, que reconocía su relevancia. Desde entonces, las leyes educativas la han incluido, pero sin concretar el modo de llevarla a cabo en la enseñanza formal, en especial para la etapa de Educación Infantil, en la cual se establecen las principales rutinas que constituirán los hábitos de la vida diaria de los sujetos, tal como indicaba ya Aristóteles (1982).

En otro orden de aspectos, se señala aquí que la principal razón por la que esta tesis se enfoca sobre todo en la Educación Infantil radica en la importancia del desarrollo moral en la primera infancia. Además de lo anterior, otra importante razón ligada a la anterior es que en España la educación reglada comienza en dicha etapa educativa (aunque la misma no es obligatoria). Por ello, se contempla como necesario un rigor y una coherencia en el modo de abordar la formación cívica del alumnado desde que inicia su vida académica a nivel institucional. No obstante, puede ser aplicable al resto de etapas educativas con sus pertinentes adaptaciones.

Del mismo modo, en la actualidad, la educación en valores éticos aparece como asignatura propiamente dicha en Educación Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.), pero en Educación Infantil aparece como cuestión transversal, lo que hace que los docentes no sepan cómo abordarla en la mayoría de las ocasiones, pudiendo propiciar una falta de igualdad de oportunidades formativas dentro de este importante ámbito de conocimiento para los alumnos.

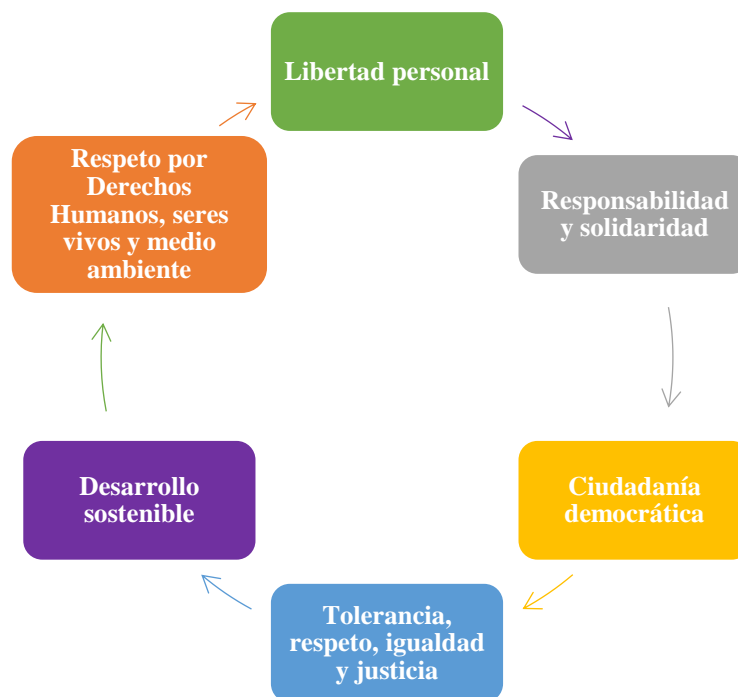
En los siguientes párrafos se profundiza en mayor medida en lo relativo a la educación en valores dentro de la normativa educativa y en lo concerniente a su falta de concreción curricular en la etapa de Educación Infantil.

Desde el punto de vista de la normativa educativa, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de educación, (LOE) se recogían los temas transversales para abordar la

educación en valores en el aula en cualquier nivel educativo, y en la actualidad son los que se siguen trabajando, siendo los que se reflejan en la Figura 1.

Figura 1.

Temas para abordar en la educación en valores según la LOE.



En esta ley educativa, se enfatizaba la importancia de educar en las anteriores cuestiones de modo transversal, pero no se reflejaban contenidos, objetivos, ni criterios de evaluación tal como aparecen en el resto de los ámbitos de aprendizaje.

En este sentido, Bolívar, A. (2002) planteó como problema que los objetivos de etapa y de área del currículo tienen gran carga de valores morales y prosociales, pero que no aparecen concretados en contenidos específicos y que desaparecen por completo en los criterios de evaluación. De este modo, se aprecia una incongruencia entre la inexistencia de un criterio coherente en el decreto de enseñanzas mínimas. En conexión con lo anterior, debería ser un derecho que todos los alumnos pudiesen tener acceso a una educación con mínimos ético-cívicos comunes enfocados en la ética de mínimos.

No obstante, no tendría lo anterior por qué privarles de otras enseñanzas con arreglo a las creencias de sus progenitores o tutores legales tal como aparece recogido en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE), en la que destaca la libertad para la elección de centro, de formación religiosa o moral, la

creación de centros docentes con carácter educativo propio y la libertad de cátedra del profesorado (dentro de la cual habría que plantearse ciertos límites en lo que respecta a la enseñanza ética o cívica).

“La escuela ha tenido como misión fundamental la transmisión de valores sociales y morales, y a ello se ha dedicado por largo tiempo con mucha más intensidad que a la transmisión de conocimientos” (Delval, J. y Enesco, I. 1994:21).

Continuando con la cuestión, en el preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), se establece la importancia de la educación en valores, surgiendo la asignatura de Valores Sociales y Cívicos en Primaria, y de Valores Éticos en E.S.O, como alternativa a la religión (no como asignaturas obligatorias). Además, en el Proyecto de Ley Orgánica de modificación de la LOE (LOMLOE), aprobado el 15 de febrero de 2020, se contempla la educación en valores cívicos y éticos en Educación Primaria y en E.S.O.

A lo indicado, se suma que la normativa educativa ofrece gran laxitud en la priorización y selección de contenidos transversales por parte de las Comunidades Autónomas, de los centros educativos y de los docentes.

Todo ello representa una falta de equidad en la educación de los alumnos, al no existir unos criterios que garanticen una formación mínima común en este ámbito de aprendizaje dentro de la Educación Infantil.

Por otro lado, el potencial educativo del patrimonio, reforzado en el año 2013 con la aprobación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio¹, puede suponer el modo ideal para el aprendizaje de cuestiones ligadas a la educación en valores, posibilitando el desarrollo de hábitos prosociales y de conductas orientadas a la protección del entorno para la consecución del desarrollo sostenible.

Tal vez por la naturaleza aparentemente abstracta de la educación en valores, no se ha abordado de modo concreto, por lo que sería preciso indagar acerca de sus objetivos, contenidos, criterios de evaluación y metodología de modo sistemático. Pero es desde la ciencia, la investigación, el análisis de datos y de bibliografía como se puede dar respuesta

¹ Gobierno de España, Ministerio de Cultura y Deporte *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*.

a un asunto de tal magnitud y de necesario análisis para proporcionar un modo viable de garantizar unas pautas de convivencia mínimas que garanticen la plena adaptación al medio y su conservación.

Y es que, compartir determinadas pautas de comportamiento permite la vida en grupo y facilita la convivencia de los individuos en la sociedad. La pregunta a plantearse es, ¿qué valores o reglas morales deben propiciarse? A esta cuestión se pretende dar respuesta mediante la investigación, distanciándose de los estereotipos que un profesor pueda tener, sin olvidar que, hoy en día, en España, el acceso a la profesión docente no requiere de una prueba que analice los valores ni las actitudes.

Para dar respuesta a la pregunta antes formulada, se debe tener en cuenta que, tal como viene a decir Russell, B. (1998:69), no todas las cualidades son deseables para todos los individuos, pero hay características que sí son deseables a nivel universal, siendo de ellas de las que hay que ocuparse dentro de la educación en valores. Y en base a todas estas cuestiones, se plantea en esta tesis el sistema de concreción de educación ético-cívica democrática desde la primera infancia con los aspectos ya señalados.

Siguiendo con el apartado que justifica la realización de esta tesis, a continuación, se procede a desarrollar las cuestiones relacionadas con el propósito, el motivo de elección de la cuestión de estudio, las necesidades detectadas, la estructura, los antecedentes y la justificación, los destinatarios y, por último, la novedad y el impacto potencial de la tesis, tal y como se recoge en la Figura 2.

Figura 2.
Apartados de la justificación.



1.1. Propósito de la tesis doctoral

La presente tesis doctoral pretende ofrecer un estudio sistemático sobre la educación ético-cívica mediante el análisis de diversas fuentes de información y con el diagnóstico sobre las deficiencias detectadas a nivel curricular de la educación en valores en las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas de España. Partiendo de lo anterior, se propone un sistema de concreción para la educación ético-cívica democrática tomando elementos de la ética discursiva de Habermas y de la ética transcultural de Martha Nussbaum, estableciendo sinergias con la educación patrimonial, así como teniendo en cuenta las aportaciones de la mayéutica socrática y del proyecto *Values In Action* de Peterson y Seligman.

Aunque en posteriores apartados se desarrollarán con detalle en qué consisten los anteriores elementos mencionados, se incluyen unas pequeñas pinceladas de los mismos:

- **Ética discursiva:** perspectiva ética desarrollada por el filósofo Habermas que sienta unos principios para trabajar el diálogo y el consenso mediante mecanismos que lleven a una competición cooperativa para encontrar los mejores argumentos. En el apartado 4 esta tesis se puede profundizar en esta cuestión.
- **Ética transcultural:** perspectiva ética planteada por Martha Nussbaum enfocada en evitar el relativismo moral y que defiende la existencia de características,

capacidades o funciones transculturales en el humano, que permiten unificar ciertas virtudes con independencia de las diversas tradiciones tal como se puede ver en mayor profundidad en el apartado 4.3.2.8 de esta tesis.

- Educación patrimonial: campo de la educación cuya principal preocupación radica en propiciar el conocimiento, la valoración, la conservación y la difusión del patrimonio cultural y su función generadora de sentido de identidad y pertenencia social.
- Mayéutica socrática: método que empleaba Sócrates para la búsqueda de la verdad. Se puede profundizar en sus fases en el punto 4.3.2.1 de la presente tesis.
- Proyecto *Values in Action*: Proyecto de investigación científica que permitió clarificar virtudes y fortalezas humanas en diferentes culturas. Se puede leer más sobre este proyecto en el punto 6.1.4.

Una vez destacados los propósitos y los apoyos teóricos para su consecución se dedicará un espacio a destacar qué se pretende con esta tesis. Concretamente se busca reforzar la justificación desde el punto de vista científico del sistema de concreción propuesto. Para ello, en la tesis se recogen los resultados de un estudio llevado a cabo con una encuesta realizada a 410 directores de centros educativos que imparten enseñanzas en la etapa de Educación Infantil en España. Gracias a la encuesta, se evalúa la percepción de los informantes sobre la viabilidad y la utilidad de las bases que fundamentan el sistema que se propone, el cual, a su vez, parte de estudios previos de la autora sobre la utilidad de emplear el patrimonio natural, cultural y artístico para la educación en valores.

De igual modo, el estudio exploratorio sobre la percepción de los directores de centro en lo que concierne a las bases teóricas del sistema de concreción propuesto sirve de base para la articulación de este.

Además, se presenta para concluir un estudio piloto que evalúa la aplicación de una metodología propia ligada a ese sistema de concreción propuesto basado en la resolución de dilemas morales aplicada a la formación del profesorado con un análisis de la percepción de los estudiantes que participaron en la misma durante el curso académico 2021/2022.

Por lo tanto, queda justificado cómo los diferentes propósitos individuales de esta tesis doctoral se integran para la articulación de un nuevo sistema de concreción curricular y metodológica para la educación en valores. Concluyendo este epígrafe, en la Figura 3 aparecen los principales fundamentos teóricos del sistema de concreción que se propone.

Figura 3.

Fundamentos para el desarrollo de un nuevo sistema de concreción para la educación en valores.



1.2. Motivo de la elección del tema de estudio

Este trabajo es fruto de años de formación por parte de su autora en disciplinas que habitualmente no suelen guardar una clara conexión, como la veterinaria, la filosofía a nivel global y la ética a nivel particular, las ciencias de la educación, la interpretación y educación ambiental, la historia y el patrimonio. Tal vez, la diferencia con respecto a otras tesis doctorales sobre ética y educación reside en que el estudio teórico de las cuestiones se ha complementado con una visión práctica. En este sentido, aludiendo a Platón (1871), suele ser común que aquel que se dedica a los libros, rara vez tiene tiempo para aterrizar las ideas en el mundo de los sentidos, pero en esta ocasión, se compaginan tanto cuestiones teóricas como prácticas.

Por la propia historia de vida de la autora de esta tesis, la búsqueda de la comprensión de lo bueno, de lo ético, lo moral y la justicia social, supusieron una constante de investigación en el papel y en su vida diaria. Y es que, criada en un barrio con alta tasa de delincuencia y en el seno de una familia en la que los libros de filosofía y los debates sobre política y ética ocupaban espacio primordial en las comidas y cenas, a una temprana edad ya abordaba la cuestión con lecturas de autores como Aristóteles o Kant y se cuestionaba el modo en que se podría conseguir la paz mundial verdadera.

En este sentido, se resalta que este trabajo académico no es una compilación de palabras redactadas de modo apresurado durante los años de estancia en la Escuela Internacional de Doctorado. Tampoco es un texto surgido meramente de la lectura de lo que otros han dicho, pues la autora lleva abordando el estudio de los valores y tratando de articular un modo para alcanzar una sociedad más amable para con todos los congéneres desde una perspectiva de concreción de lo inconcreto de modo incesante desde hace más de quince años.

Así, tras el estudio teórico de disciplinas como la veterinaria, la filosofía, las ciencias de la educación, la lógica y la psicología; así como con la experiencia laboral en clínicas veterinarias, centros de educación ambiental, zoológicos, escuelas infantiles, colegios, institutos e incluso impartiendo docencia en titulaciones universitarias de grado y máster ligadas a la educación; se plantea la presente tesis doctoral cuyo eje principal es

la educación en valores partiendo del cuestionamiento de si puede existir como tal dicho concepto.

Tras el paso por el instituto, la autora logró el título de técnico en veterinaria en el año 2010, y comenzó su labor profesional en diversas clínicas y en zoológicos que supusieron el primer choque con respecto a lo ético en su máximo sentido. Posteriormente, tras desempeñar la labor de educadora infantil en una escuela de Londres, fue conectando la idea de educar en la naturaleza desde el amor y el asombro por la misma tal como refería Carson, R. (2021) y fruto de ello creó el blog “Educando en la Naturaleza” en el año 2013.

Un año después, comenzó sus estudios de Grado en Veterinaria, los cuáles decidió cesar por principios éticos, debido a la orientación de la titulación al consumo de animales no humanos por parte del humano y no a la aplicación de la medicina a los animales no humanos para su bienestar real. Posteriormente obtuvo la titulación de educadora e intérprete medioambiental por el Gobierno de Aragón. A raíz de ello, comenzó a trabajar enseñando a respetar el medio natural en centros de educación ambiental y granjas escuelas, lo que fue alimentando la vocación hacia esta línea de investigación, y que culminaría con la decisión de cursar el Grado en Educación Infantil, al que siguió el Máster en Formación del Profesorado por la rama de Intervención Socio-comunitaria.

Tras finalizar estos estudios de educación, obtuvo una beca del Ministerio de Educación y Ciencia que supuso el inicio de la colaboración con el grupo de investigación Corte, Imagen, Nobleza y Territorio (CINTER) de la Universidad Rey Juan Carlos bajo la dirección del profesor Hortal, el cuál dirigió también su Trabajo Fin de Grado (TFG) y su TFM sobre educación en valores, así como la presente tesis doctoral junto al profesor Miguel Ángel Marcos Calvo. A todo ello, se debe unió el amor por la cultura y el arte que ya venía de familia, a través de la gestión del archivo fotográfico Oronoz, así como a una instrucción complementaria en las disciplinas ya señaladas.

Esta formación permitió impartir docencia en todos los niveles educativos, desde el primer ciclo de infantil hasta la universidad, así como la apertura a una perspectiva de la educación tanto teórica como de “pie de aula” y de la ética ambiental sustentada en una

visión pragmática que ha propiciado la elaboración de esta tesis con fundamentación teórica, pero con una clara vocación práctica.

En un primer momento, la cuestión a investigar se vinculaba al propósito de lograr un modelo teórico-práctico para abordar la educación en valores de un modo común para todos los individuos humanos. En este sentido, y partiendo de la idea de Cortina, A. (2016) sobre la ética de mínimos, se veía factible diseñar un sistema de educación en valores para apostar por una formación ético-cívica con igualdad de oportunidades formativas desde las instituciones educativas.

Y es que, en cierto modo, el aula se podría contemplar como ágora de aprendizaje de lo moral y a su vez como el perfecto escenario ideal para tal compleja tarea desde una perspectiva axiológica de los valores tal como proponía Scheler, M. (1916), que plantea una educación ético-cívica en base a una lista a cumplir de los mismos. En este sentido, parecía preciso que se propusiera una educación en valores que propiciase unas mínimas pautas de comportamiento para asegurar la convivencia humana y la preservación del planeta para las generaciones tanto presentes como venideras. Porque quedaba claro, tras mucha lectura, análisis de documentos y normativa educativa, así como de investigaciones para elaborar el TFG y el TFM, que no existía una clara formulación de lo que era y es la educación en valores. Y de tal modo, esta tesis supone la continuación de la investigación sobre lo concerniente a lo descrito.

1.3. Necesidades detectadas

La principal necesidad detectada a la que se trata de dar respuesta en esta investigación es la de señalar qué es la educación en valores para poder abordar la formación ético-cívica en base a unos criterios democráticos y cívicos coherentes y de mínimos. Así, se conecta esto con la necesidad de abordar la cuestión ético-cívica desde una óptica pragmática, científica e inclusiva que permita implementar procesos de aprendizaje-enseñanza democráticos en lo que respecta al desarrollo moral y a la adquisición de pautas mínimas de convivencia desde la educación reglada ya en la primera infancia.

Lo anterior, a su vez, se vincula con la necesidad de tratar de educar con un modelo que huya de las gramáticas de identidad/alteridad (Bauman, C. 2019) y que confluya en

la adquisición de pautas de convivencia mínimas que lleven a la conservación tanto del planeta como del patrimonio natural, cultural y artístico de la humanidad.

Por tanto, para plantear una educación ético-cívica respetuosa con lo anteriormente formulado, se necesita apostar por una perspectiva no alterizante (para que se comprenda que todos somos únicos, irrepetibles y diferentes, pero que cada ser tiene dignidad y forma parte de un nosotros y no de un ellos) y que potencie la igualdad oportunidades formativas desde la educación reglada. Y todo ello parece posible si se plantea un sistema para la educación en valores de calidad desde la etapa educativa de Infantil, en la que se propicie el desarrollo de una moral autónoma desde la primera infancia y que cuente con la coordinación entre la administración y los centros educativos.

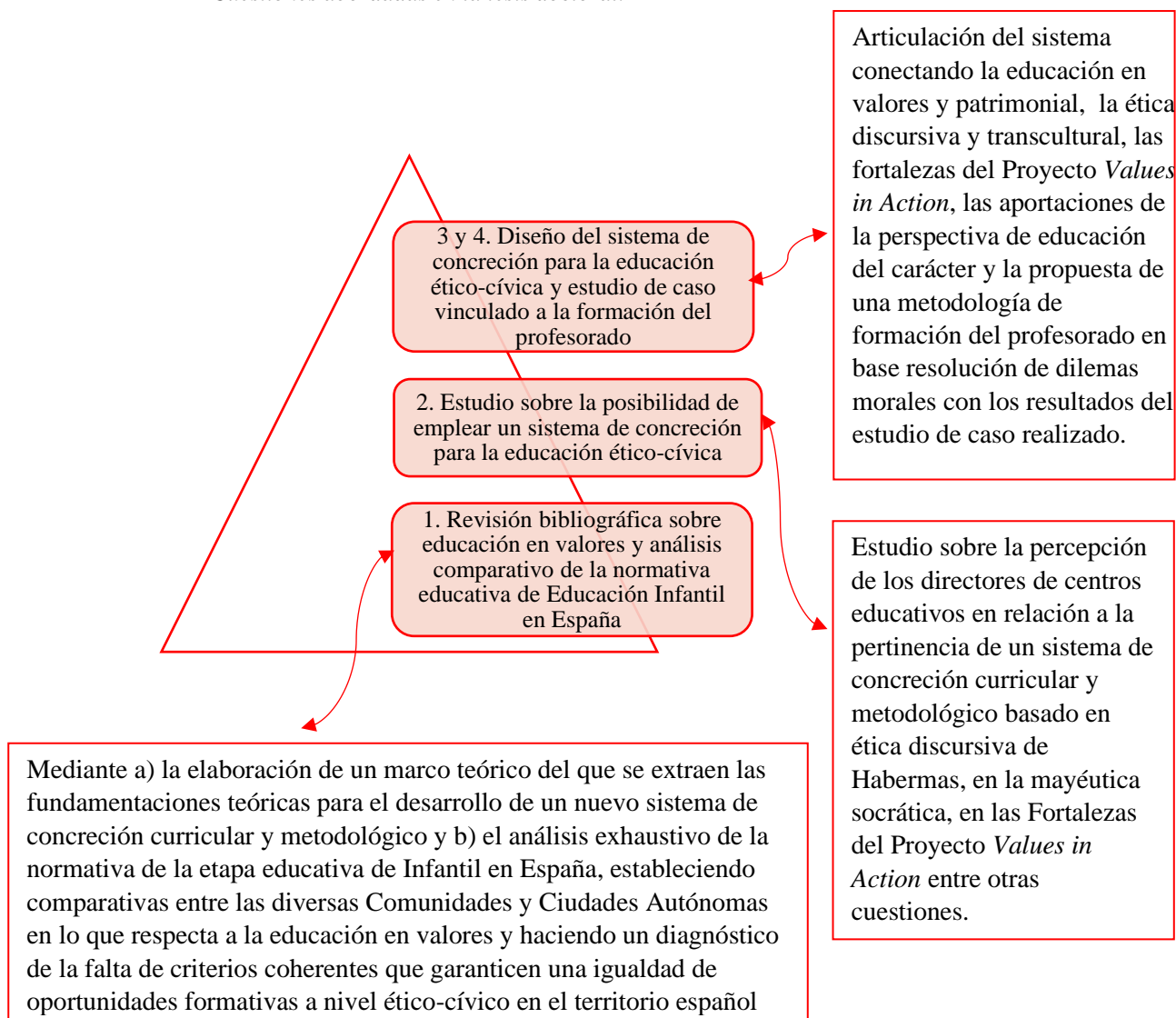
Una vez indicadas las necesidades detectadas, se procede en el siguiente punto a reflejar la estructura de la tesis doctoral.

1.4. Estructura de la tesis doctoral

Partiendo de la necesidad detectada en el punto anterior, se aborda la cuestión desde la perspectiva de la ciencia, la filosofía y la educación para tratar de concretar qué es la educación en valores o ético-cívica. A modo de esquema, se reflejan a continuación, en la Figura 4, los productos de este trabajo de investigación en el ámbito educativo y ético.

Figura 4.

Cuestiones abordadas en la tesis doctoral.



Por lo tanto, la presente tesis comienza con una revisión sobre los conceptos de moral, ética, educación en valores y educación del carácter, acompañado de una somera aproximación a las principales teorías sobre evolución moral humana, lo cual aparece recogido en el punto 4 de esta tesis. Posteriormente, en el punto 5, se realiza una recopilación y revisión de la normativa de la educación en valores y su evolución histórica. Para ello, se analiza la evolución a nivel normativo de la educación en valores desde la Ley General de Educación, de 1970, hasta la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Además, se prosigue el estudio y diagnóstico de la cuestión con el análisis de los Decretos

y Reales Decretos de Educación Infantil en cada Comunidad y Ciudad Autónoma de España, analizando aspectos como el número de veces que se recogen palabras como “religión” / “moral” / “educación en valores” / “ética”,... y evaluando el contenido de cada documento en relación a ello. Los resultados de este análisis se recogen en el punto 5.5.

Más adelante, ya en el punto 6, se plantea la ética discursiva y la educación patrimonial como posibles aliadas para lo que se conoce como educación en valores y se reflejan los resultados de una investigación llevada a cabo para recabar datos que ayuden al diseño de la propuesta de concreción curricular. Así en el punto 6.1 se recogen los fundamentos teóricos que sirven de base para el desarrollo de la encuesta enviada a los directores de los centros de Educación Infantil. La investigación centrada en la aplicación de dicha encuesta puede leerse en el punto 6.2.

Por último, en base al análisis histórico y normativo de la educación en valores, a los resultados obtenidos de la investigación mencionada en el párrafo anterior y a las teorías del desarrollo cognitivo, moral y según criterios metodológicos fundamentados en los principios de la Escuela Nueva, se plasma la propuesta metodológica y de concreción de aspectos ético-cívicos tomando el enfoque educativo y filosófico del “Nosotros Global” (Oronoz, 2021c), que nace a su vez de las ideas de la “Pedagogía del Nosotros” de Luis Manuel Martínez (2019), del que fue discípula la autora y con quien comparte grupo de investigación.

Dicha propuesta se enfoca en la etapa educativa de Infantil, puesto que es el momento evolutivo de mayor relevancia para que el sujeto interiorice las rutinas, que posteriormente se configurarán como hábitos, pudiendo así actuar conforme a una moral autónoma. Se considera que la propuesta se podría extrapolar a los siguientes niveles educativos con sus adaptaciones pertinentes.

Para reforzar la idea anterior, se articula la propuesta teniendo en cuenta los avances científicos en base al trabajo de aula, considerando las fortalezas propuestas en el *proyecto Values in Action* que a su vez tienen su origen en la educación del carácter aristotélica (Bernal, A. 1998).

Por lo tanto, y tal y como se indica en la Figura 4, se puede considerar que esta tesis aborda tres grandes cuestiones que parten en un principio del conocimiento teórico

y normativo para aplicarlo a la práctica de la educación en valores. Posteriormente, todo ello se plasma en el diseño de un sistema de concreción para abordar la educación ético-cívica. De este modo, el trabajo de investigación desarrollado tiene una estructura piramidal, sustentada en una base de conocimiento teórico, de análisis histórico y normativo de la situación actual de la educación en valores en España.

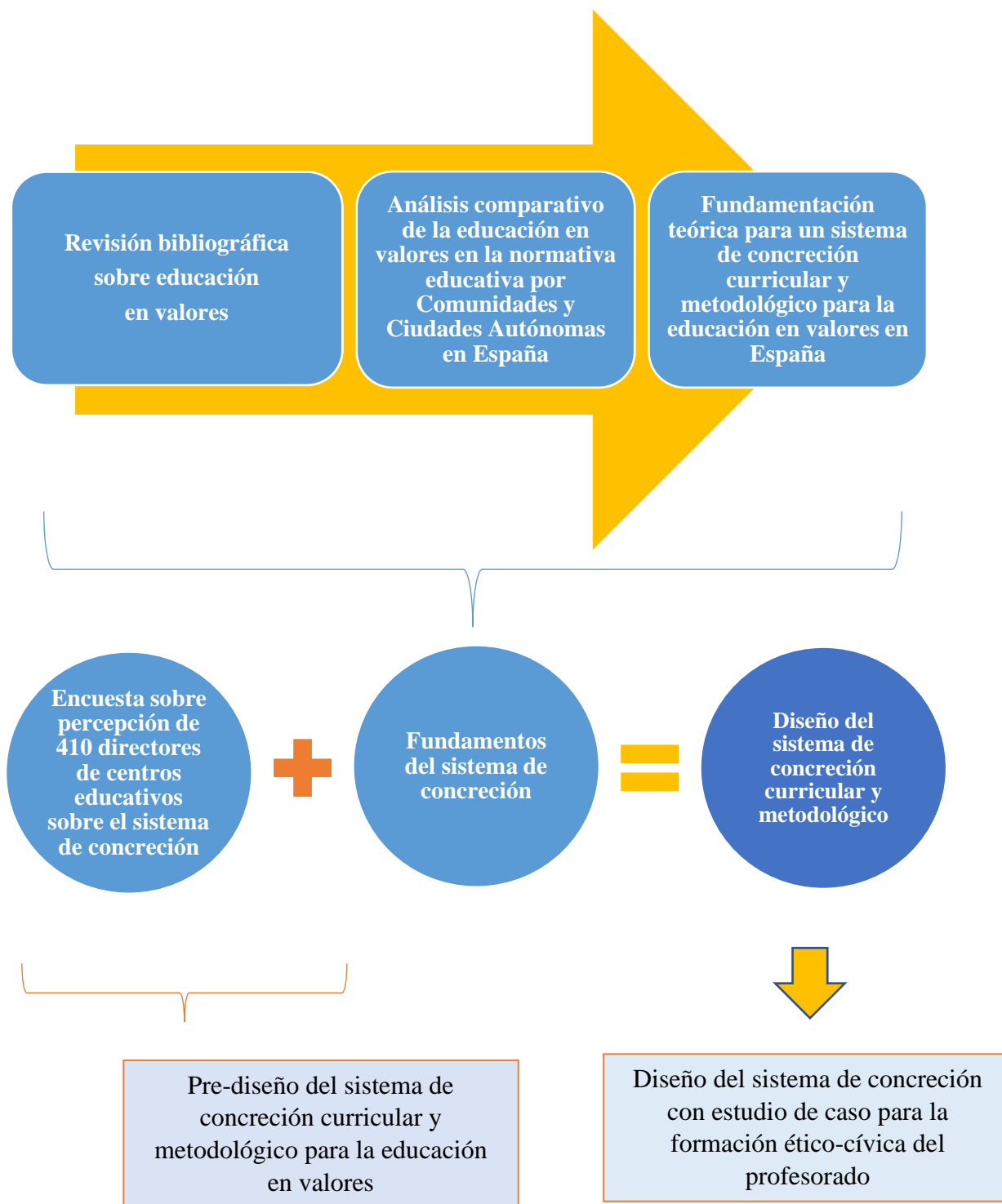
En base a los pilares teóricos y normativos, así como a los resultados de la investigación realizada, se plantea el elemento innovador del sistema de concreción curricular ya mencionado, y que concluiría con la proposición de las líneas generales de una nueva metodología didáctica enfocada en la autonomía moral. Esta nace de una cosmovisión que distaría de cuestiones etnocéntricas, especistas, machistas o de cualquier otra etiqueta que llevase al individuo a constituir su sistema de valores mediante una ideología que permitiese creerse superior a cualquier otro ser.

De este modo, se considera que se podría proponer una educación focalizada en conformar una sociedad con verdadera altura de miras ética que no precisase de personas externas que guiasen su quehacer moral; es decir, que no necesitasen de una lista de deberes éticos y, de este modo, se abogaría por una ética volitiva, encaminada en la propia voluntad y no en la obediencia, en premios o en castigos.

Por lo descrito, la tesis ofrece varios productos diferenciados que se resumen en los representados en la Figura 5.

Figura 5.

Procesos y productos recogidos en esta tesis doctoral.



1.5. Antecedentes y punto de partida de la tesis

Aunque en apartados anteriores se ha contextualizado el porqué de esta tesis doctoral y el modo en que la misma se ha ido articulando desde la perspectiva teórica y práctica, en este epígrafe se especifica de modo más detallado algunos antecedentes importantes y aspectos que han supuesto el punto de partida de la misma.

Desde el año 2016, la autora de esta tesis, bajo la dirección del profesor Hortal, trabaja en la línea de investigación de educación en valores a través del patrimonio y de la literatura, de la cual surgió su TFG, en el marco de una beca de colaboración del Ministerio de Educación en el Departamento de Ciencias de la Educación, Lenguaje, Cultura y Artes, Ciencias Histórico-Jurídicas y Humanísticas y Lenguas Modernas de la Universidad Rey Juan Carlos en el año 2017. Dicha beca fue concedida gracias al proyecto planteado sobre el estudio de los Sitios Reales durante la Edad Moderna como instrumento de análisis del espacio y del tiempo histórico en los alumnos de Educación Infantil, y que permitió enlazar sus actividades con el proyecto “*La herencia de los Sitios Reales, Madrid de Corte a Capital (Historia, Patrimonio y turismo)*”.

Entre estas actividades destacó la desarrollada en el marco de la Noche de los Investigadores de 2018, titulada “*La casa del Rey: investigando para qué sirve un Sitio Real*”, que se realizó para niños de tres a dieciséis años y para sus familias. Esta actividad fue el primer acercamiento práctico de la doctoranda hacia la posibilidad de conectar la educación en valores con la educación patrimonial desde las edades más tempranas, lo que supuso el punto de partida de este proyecto de tesis, fruto de la maduración de ideas y del análisis de necesidades en base a resultados previos obtenidos

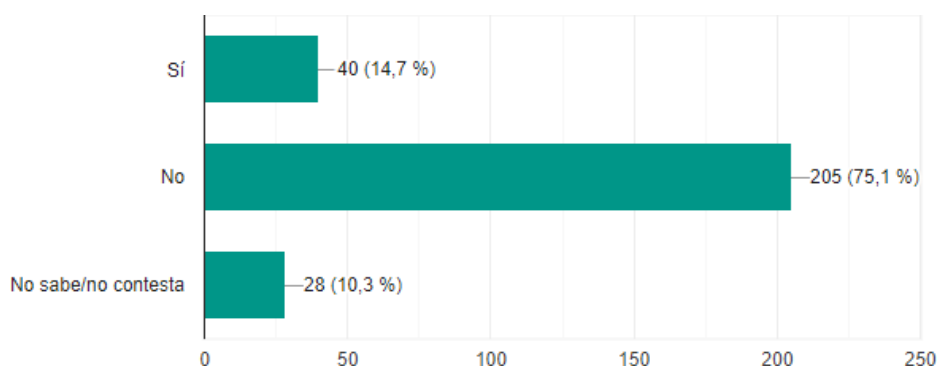
Gracias a esta experiencia, la doctoranda continuó su línea de investigación en este ámbito con su TFM cuyo título se ha indicado ya en otros apartados en el curso académico 2018-2019. Dicho trabajo, obtuvo el Premio de Jóvenes Investigadores Universidad Rey Juan Carlos en 2019 dentro de la Modalidad de Artes y Humanidades. En el mismo, se hizo una investigación en la que participaron 273 docentes, y en la que se obtuvieron los resultados que se recogen en los siguientes gráficos, y que justifican la realización de esta tesis doctoral:

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

- Un 75,1% de los docentes consideraba que la normativa educativa no reflejaba el modo de trabajar la educación en valores (ver Figura 6).
- Solo el 0,7% considera innecesaria la elaboración de un documento de referencia sobre educación en valores (ver Figura 7).
- Un 92,7% consideraba que el patrimonio natural y cultural se podía emplear como recurso para enseñar valores, razón por la cual se plantea emplear el mismo para el desarrollo de una metodología (ver Figura 8).

Figura 6.

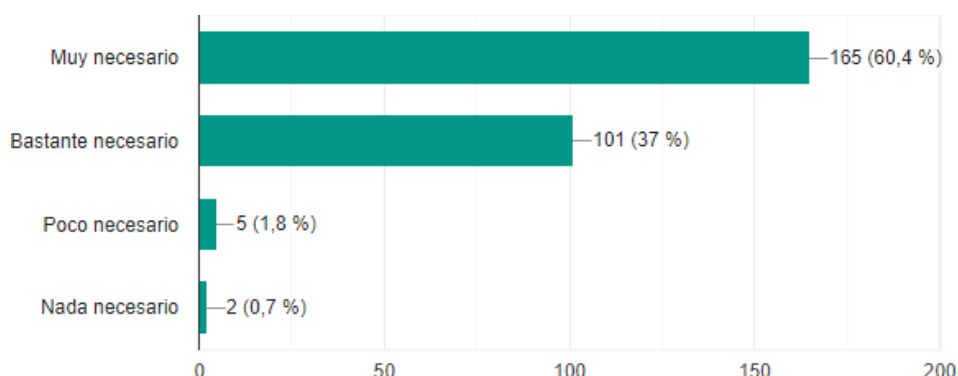
Valoración sobre inclusión en la normativa educativa de aspectos a tratar en educación en valores.



Nota: extraído de Oronoz, S. (2021a).

Figura 7.

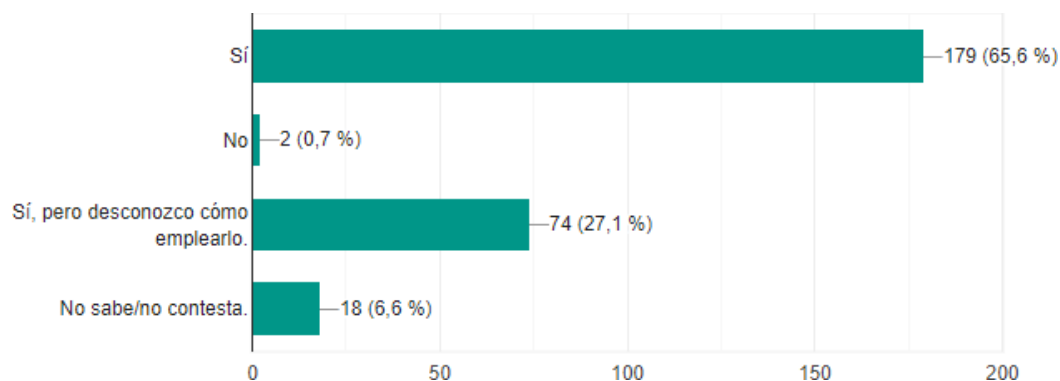
Valoración sobre la necesidad de elaborar un documento de referencia para la educación en valores.



Nota: extraído de Oronoz, S. (2021a).

Figura 8.

Utilidad percibida del patrimonio natural y cultural para educar en valores.

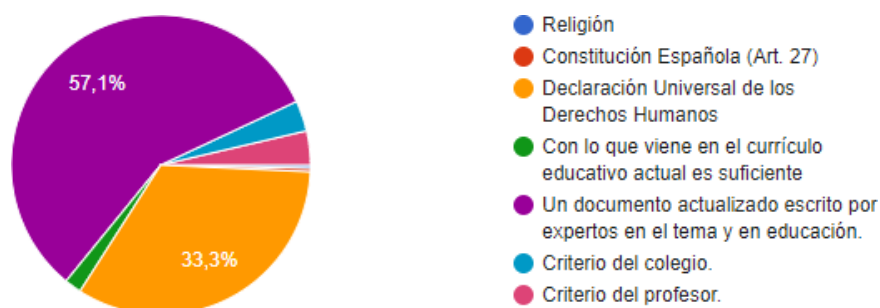


Nota: extraído de Oronoz, S. (2021a).

- Además de ello, los docentes consideran que se debería educar en valores en base a los siguientes resultados, lo que ayuda a identificar los documentos de los que partir (ver Figura 9).

Figura 9.

Aspectos en los que debería basarse la educación en valores.



Nota: extraído de Oronoz, S. (2021a).

Los datos reflejados permiten una aproximación para conocer en base a qué se debe trabajar la educación en valores y dan inicio al modo de proceder para lograr los objetivos propuestos.

Por consiguiente, se parte de la consideración de la viabilidad de unir la educación en valores o ético-cívica y patrimonial con una perspectiva científica, ateniéndose a la normativa educativa y poniendo en valor el patrimonio y su potencial educativo, sin dejar de lado su contribución a la economía, al desarrollo sostenible y a la ciencia. Todo ello constituye una propuesta novedosa, integradora y globalizada.

Si bien los requerimientos sociales actuales reclaman una formación integral, que incluya la educación cívica cuya concreción desde la etapa de Educación Infantil es de primordial relevancia y de una inmensa complejidad. Este aspecto es al que pretende dar luz esta tesis, con orientación a un alto impacto potencial para el individuo, para la sociedad y, a su vez, para la conservación del patrimonio en particular y del planeta en general.

Tras la defensa del TFM, la doctoranda, en el año 2019, obtuvo una beca de colaboración en la Oficina de Gestión del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional e Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos. Gracias a esta beca, conoció a Miguel Ángel Marcos Calvo, codirector de esta tesis doctoral.

La codirección del profesor Marcos Calvo en esta tesis doctoral es de gran importancia, pues su formación y experiencia en el ámbito de las matemáticas y de la estadística permite dar un enfoque riguroso que se refleja tanto en el apartado teórico como, sobre todo, en el diseño y en el análisis de la investigación empírica.

Por lo tanto, el resultado de lo que aquí se plantea es fruto de años de indagación, de aplicación y de llevar a la práctica lo descubierto en los escritos, habiendo acumulado una experiencia de más de quince años de evolución en el que se ha ido forjando el “Nosotros Global”.

1.6. Destinatarios

Los destinatarios o posibles interesados en esta tesis doctoral serían los miembros pertenecientes tanto a la comunidad educativa como a los investigadores de ámbitos del conocimiento afines y, de modo específico, los que a continuación se relacionan:

- Profesorado, directores y coordinadores de Educación Infantil.
- Profesores universitarios que imparten docencia en grados o másteres de educación.
- Docentes de Formación Profesional vinculados a la rama de conocimiento de servicios a la comunidad o de Intervención Socio-Comunitaria, en especial del Ciclo de Técnico Superior en Educación Infantil.
- Interesados en filosofía moral.

- Políticos decisores y/o planificadores, Consejería y Ministerio de Educación.
- Estudiantes de grados o ciclos formativos vinculados a la Educación Infantil.
- Comunidad científica del ámbito de las ciencias de la educación, de la pedagogía o de la filosofía.
- Docentes interesados en la formación permanente en cuestiones ético-cívicas.
- Alumnos de Educación Infantil y de posteriores niveles educativos y la sociedad en general.

Seguidamente, en el punto 1.7 se indican las cuestiones relativas al aspecto novedoso de la tesis y a su posible impacto potencial para los destinatarios aquí indicados.

1.7. Novedad e impacto potencial de la tesis

La principal novedad de esta tesis reside en abordar la educación en valores desde una perspectiva científica. Por su parte, otro factor novedoso se encuentra en la conexión de diversas disciplinas teóricas con su aplicación práctica, propiciando el paso de “la ética a lo moral desde la educación” y dando como resultado un documento teórico para implementar una educación en valores práctica mediante un sistema de concreción.

Todo ello se realiza con un enfoque democrático que respeta la normativa educativa y supone un punto de partida que permitiría propiciar avances significativos para una formación cívica mínima. Esto podría implicar potenciales repercusiones positivas tanto en la vida a nivel individual de los discentes, como para el conjunto de la sociedad y del “Nosotros Global”, así como para el cuidado del legado natural, cultural, artístico y en general de todo el planeta y de los seres que en él cohabitan.

Además, converge todo ello en el desarrollo de un nuevo enfoque para abordar la educación ético-cívica, estableciendo sinergias entre la educación en valores y patrimonial desde la ciencia, la filosofía y el conocimiento de cuestiones de ética ambiental. Esto ayudaría a poner en valor el patrimonio y su potencial educativo, sin dejar de lado su contribución a la economía, al desarrollo sostenible y a la ciencia, suponiendo por ende una propuesta novedosa, integradora y globalizada.

Además, un notable aspecto novedoso de la propuesta consiste en la conexión de elementos típicos de la filosofía como la ética discursiva y transcultural, el método

mayéutico o la educación del carácter y patrimonial. A su vez, se presentan sinergias con las fortalezas del carácter propuestas desde la investigación previa llevada a cabo en el Proyecto *Values in Action* y, por supuesto, todo ello conectado desde una perspectiva didáctica que atienda a una educación en valores que propicie el desarrollo ético y la moral autónoma en los individuos desde la primera infancia. Finalmente, se plasma un método desarrollado por la autora sobre retos éticos para la formación docente con un caso de aplicación de esta de modo práctico.

En cuanto al impacto social potencial del proyecto, se destaca su posibilidad de difusión mediante conferencias, exposiciones, lecturas o audiciones. se resalta que las investigaciones precedentes llevadas a cabo por la doctoranda ya han captado el interés de diversas entidades. Así, además del ya indicado Premio de Jóvenes Investigadores 2019-2020 del Consejo Social de la Universidad Rey Juan Carlos, también el proyecto fue seleccionado para comunicación en el II Congreso de la Escuela Internacional de Doctorado, así como en programas de radio, en conferencias en la Casa de la Cultura de San Lorenzo del Escorial, en la Noche de los Investigadores o en la Semana de la Ciencia.

Además, y antes de depositar esta tesis, la autora ha publicado artículos y capítulos de libro en editoriales como Dykinson y Ápeiron y de igual modo ha contribuido a la apertura de la Escuela Internacional en Ciencia Política, procesos de liderazgo, democracia y educación de la Universidad Nacional de Colombia, en unión con distintas instituciones universitarias nacionales e internacionales.

Indicados los aspectos novedosos y puesto de relieve el potencial impacto de la propuesta del sistema de concreción curricular y metodológico que se ha diseñado para plantear una educación ético-cívica que apueste por el desarrollo moral autónomo, por el ejercicio de la ciudadanía democrática desde las edades más tempranas, y que a su vez fomente la valorización del patrimonio, del medio ambiente y de todos los congéneres; se procede a continuación a reflejar los objetivos e hipótesis de esta tesis doctoral.

En primer lugar, agradezco a la Universidad Rey Juan Carlos el apoyo dado desde que comencé mis estudios de grado en la misma. Pues, en esta universidad no solo me he formado a nivel académico y profesional, sino que también he crecido a nivel humano.

En la misma línea, agradezco la excelente labor del profesor Hortal, que ha actuado como un auténtico mentor desde el momento en que le conocí en el primer curso de grado en Educación Infantil en el que empezamos a debatir sobre Rousseau, y que me ha ido orientando desde ese instante en todos mis trabajos académicos haciendo “que no pierda de vista mi liebre” y formándome para ser una buena profesional de la enseñanza universitaria y una investigadora con rigor y con altura ética. No tendría palabras para agradecerle todo el tiempo y dedicación que ha tenido para ayudarme en mi formación y en la construcción de la persona que hoy soy y que seré.

Y como no le gustan las frases largas, no diré mucho más que gracias por orientarme, por abrir mi mundo, por sus enseñanzas y por haber sido para mí como un padre desde que el mío faltó, dándome ánimos para seguir con mis estudios y con lo que considero que es mi vida (la investigación, la ética y la educación) y, sobre todo, por creer en mí.

Seguidamente, agradezco al Instituto de Educación Secundaria Cervantes y a su equipo docente y de orientación el apoyo dado, y de modo muy particular a José Ramón Tirado, mi primer mentor, que vio más allá de mi falta de atención en ése aula de Diversificación Curricular y me enseñó en la práctica lo que unos años conocería como verdadera educación paidocéntrica, individualizada, motivadora, significativa y demás cuestiones propias del buen maestro.

En la misma línea, agradezco las palabras que el día de mi graduación de Bachillerato, María José, jefa de estudios de este instituto me dijo “Tú llegarás donde quieras llegar”. Y también a cada uno de los profesores a los que di guerra en clase ante mi imposibilidad de mantenerme sentada en una silla y que, pese a ello, vieron que lo mío eran los libros, la escritura, la investigación y en general el conocimiento.

Agradezco también la labor de mi segunda mentora, Mónica Orellana, que fue mi profesora del Ciclo Formativo en Educación Infantil, y que me enseñó a amar la educación y a respetarla. Siempre agradeceré a Mónica también haberme incitado a irme de Erasmus a Londres, donde aprendí mucho sobre educación de valores en la Escuela Infantil Peques I-Anglo-Spanish Nursery School (a los que también deseo agradecer su maravillosa atención y formación).

Agradezco por su parte cada enseñanza de mis profesores de grado en Educación Infantil y del Máster de Profesorado de la Universidad Rey Juan Carlos, que posteriormente, han sido mis compañeros de trabajo y muchos de ellos parte de “mi familia”. Concretamente, agradezco a Luis Manuel Martínez su clase en la que me habló de la identidad / alteridad y del nosotros funcional, pues gracias a ello, comencé a pensar en una posible metodología para el Nosotros Global, en la que la fascinación por cada criatura llevase al respeto por las mismas bajo una moral autónoma.

También agradezco su apoyo incondicional a mis compañeros de la Oficina del Máster, muy especialmente a Sergio Pérez Ruíz, a Cristina Herranz, a Juan José Salvado (Chicho), a Raquel Garrido y a Miguel Ángel Marcos Calvo por haberme ayudado a crecer profesionalmente y por escuchar mis incesantes historias sobre, virtudes y ética. Además, a Miguel Ángel le agradezco también todo lo que me ha enseñado, su calidad humana y la orientación que ha dado a mi vida en torno a la prudencia, al saber estar, al saber delegar y confiar en el buen hacer de mi equipo.

Y dentro del ámbito de la universidad, también agradezco la ayuda y las orientaciones que me han dado a lo largo de estos años Félix Labrador Arroyo y Gijs Versteegen, así como a Agapita y a María por sus sonrisas siempre desde la portería del edificio de gestión.

Agradezco ya fuera del ámbito profesional, las enseñanzas de mi madre, que han sido fundamentales para mi investigación y para mi labor educadora, por haberme criado con “un pie en la tierra y otro en las nubes”, por enseñarme que lo esencial en la educación no radica tanto en los recursos sino en el amor por ayudar a crecer al otro, y por hacer que desde la infancia conozca el valor del esfuerzo, de la perseverancia y de la autonomía moral.

También agradezco todo lo que he aprendido gracias a mi hermana y a mi padre, al que no llegué a entender nunca tanto como hubiese deseado, y que con su “si tú no puedes nadie puede” ha logrado que siga “persiguiendo mi liebre”, pero sabiendo que a veces está bien no querer poder si hay cuestiones que atentan contra la ética hacia uno mismo.

Pretendía que este apartado fuese corto, pero tengo que agradecer a muchas personas su ayuda a lo largo de la vida y sus aportaciones para esta tesis. No puedo dejar de agradecer a Francisca García Jiménez (Paqui), todo lo que me ha enseñado sobre eso a lo que llaman educación en valores a nivel práctico desde que nací, y todo lo que me siguió enseñando hasta el mes de marzo de 2022 en el que concluyó su paso por la vida con sus 95 años; siendo el mayor ejemplo de lo moral, la virtud, la alegría y la resiliencia (entre otras cuestiones). De igual modo, le agradezco haberme cuidado, haberme regañado y haberme educado porque “el árbol desde pequeñito se endereza”, pero siempre con el enfoque en que “con amor, es todo mucho mejor”.

Agradezco también las enseñanzas de mi tía Maribel porque “no solo hay que ser decente, también hay que parecerlo”, y todo el amor que mi familia me ha dado. A mi tía Dora, a mis primos Nuria, Rocío, Natalia, Juan Manuel, Bea, Dani, Tomás, Mike y Axel; a mi abuela, a mi abuelo y al Nene (Onisif).

También agradezco a Pablo Fernández Iglesias haberme ayudado a conocer la estabilidad emocional (muy importante para afrontar esta tesis) y por seguirme en mi locura de estudiar Veterinaria para acabar dándome cuenta de que en realidad lo que deseaba era dedicar mi vida al estudio y a la práctica de la educación y la ética (cosa que él sabía desde que nos conocimos allá por el año 2009).

Por su parte, no quiero dejar de agradecer sus aportaciones a Víctor Fornas, a Miguel Muñoz, a Aitor Torres, a Laura Rezusta, a Janet y muy en especial a Nerea Mayoral Pulido, mi inseparable amiga desde los cuatro años, con la que he crecido y con la que he aprendido el verdadero sentido de los valores y de la amistad no incondicional, pero con condiciones no utilitaristas, aquella que sería el ejemplo de amistad aristotélica.

Agradezco también a Pablo Martínez de Anguita, a María Ángeles y a Isabel su aparición en el momento de “eucatástrofe” que casi me lleva al abandono de “mi liebre”.

No puedo dejar de mencionar a mis compañeros Amaya y Sergio por todo lo vivido, luchado y superado juntos, a Santiago Sevilla Vallejo y a Santiago Carretero por su apoyo, así como a Henry Devia, a Carmine Di Vito y a “mis” librerías de la Cuesta Moyano por nutrirme de obras esenciales para esta tesis.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Para finalizar, doy gracias por haber comenzado a comprender que la ética debe empezar, como muy bien dice Savater. F. (1995). por la ética como amor propio.

2. Hipótesis y objetivos

2.1. Hipótesis

Partiendo del propósito de la tesis y de las necesidades detectadas, se plantean las siguientes hipótesis principales:

1. En aras de garantizar una igualdad de oportunidades formativas a los discentes, se precisa un sistema de concreción para la educación ético-cívica en el marco de una visión democrática y que fomente el desarrollo moral autónomo.

2. La mayéutica, la ética discursiva de Habermas y la transcultural, en sinergia con la educación patrimonial y con los principios de la educación del carácter aristotélica y las aportaciones del proyecto *Values in Action* para el trabajo de las fortalezas humanas en base a la virtud, pueden utilizarse como base para el desarrollo de un sistema de concreción para la educación ético-cívica en España.

2.2. Objetivo general

El objetivo general de esta tesis es el que a continuación se indica:

Realizar un estudio sistemático sobre la educación ético-cívica, mediante una revisión bibliográfica y con el análisis sobre las diferencias a nivel curricular de la educación en valores en las Comunidades y Ciudades Autónomas de España, así como articular una propuesta metodológica y de concreción curricular con el diseño de un sistema que unifique criterios mínimos para abordar con una perspectiva democrática este tipo de enseñanzas desde la Educación Infantil.

Aunque se pone el foco en el ámbito geográfico de España, sería posible su implementación en cualquier país que abogue por la democracia y por la educación moral autónoma.

El objetivo general reflejado, se concreta en otros operativos que se indican en el punto siguiente.

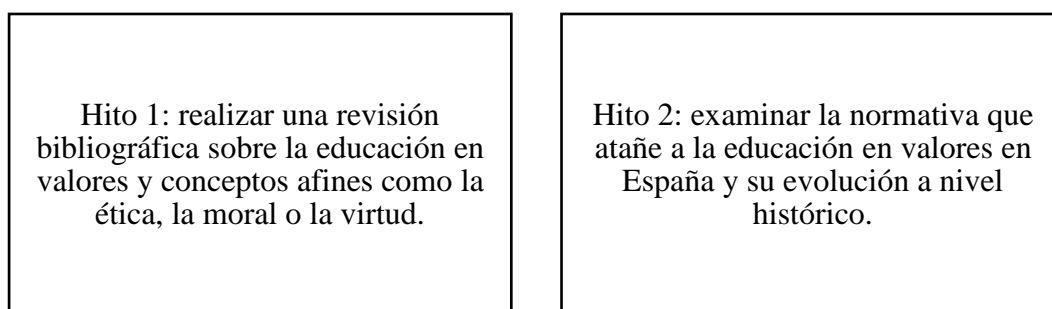
2.3. Objetivos específicos

Asociados al objetivo general anterior, en esta tesis se plantean tres objetivos específicos con sus correspondientes hitos. Estos objetivos son:

1. Analizar el estado de la cuestión sobre la educación en valores en España, así como el marco normativo de la misma en Educación Infantil. Este objetivo se concreta en dos hitos que pueden apreciarse en la Figura 10.

Figura 10.

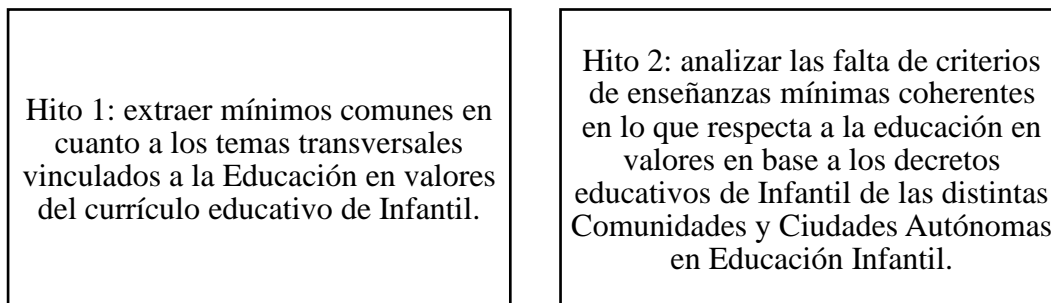
Hitos correspondientes al objetivo específico 1



2. Realizar un análisis comparativo entre los currículos educativos de Educación Infantil en las diversas Comunidades Autónomas de España y valorar sus diferencias en relación con la educación en valores. Este objetivo comprende a su vez los dos hitos que se observan en la Figura 11.

Figura 11.

Hitos correspondientes al objetivo específico 2.



3. Valorar las percepciones de los directores de centro para proceder al posterior desarrollo de un sistema de concreción curricular y metodológica para la educación en valores en base a la ética discursiva y transcultural, a la educación del carácter y patrimonial y a las fortalezas del proyecto *Values in Action*. Los hitos asociados a este objetivo pueden apreciarse en la Figura 12.

Figura 12.

Hitos asociados al objetivo específico 3.

Hito 1: diseñar un cuestionario para conocer la percepción de directores de centros educativos que ofertan enseñanzas de Educación Infantil en España acerca de los fundamentos teóricos del sistema de concreción curricular y metodológico que se plantea para la educación en valores.

Hito 2: analizar los resultados obtenidos del estudio indicado en el anterior hito para proceder al diseño del sistema de concreción con mayor rigor académico.

- Hito 2.1. Conocer la percepción de directores de centros educativos sobre si existe o no un criterio coherente de enseñanzas mínimas de educación en valores a nivel curricular en España.
- Hito 2.2. Indagar sobre la formación del profesorado que enseña Religión y valores en Educación Infantil en España y sobre el modo de abordar dichas enseñanzas.
- Hito 2.3. Valorar la percepción de la muestra sobre cuestiones vinculadas al modo de articular la educación en valores desde los procesos de gobernanza, el planteamiento de comisiones de expertos y el modo de establecer sinergias entre la administración educativa y los centros para la concreción curricular de la educación en valores.
- Hito 2.4. Analizar si los fundamentos teóricos argüidos son percibidos por la muestra como pertinentes para la implementación práctica a nivel de centro educativo del sistema de concreción metodológico planteado y para la formación del profesorado.

Hito 3. Plantear las bases de una propuesta de concreción curricular y metodológica para la educación en valores democrática en España y una fundamentación para una posible ética de mínimos.

- Hito 3.1. Unificar criterios básicos para el diseño curricular para la educación en valores en España en base a los resultados obtenidos (más orientado a la administración educativa).
- Hito 3.2. Esbozar un sistema para la concreción metodológica de la educación en valores democrática en centros educativos basada en la clarificación de valores, en le ética discursiva y en la mayéutica socrática (orientado a docentes).
- Hito 3.3. Mostrar los resultados de un estudio piloto llevado a cabo por la autora sobre una metodología propia para la formación del profesorado basada en la resolución de retos éticos y en base al enfoque del “Nosotros Global” (Ornoz, S. 2021) en el marco del sistema de concreción metodológica para la educación en valores.

3. Metodología

Una vez que se han reflejado los objetivos generales, específicos y sus hitos para operativizar los mismos, se plantea en este apartado la metodología seguida.

3.1. Aspectos generales

Para desarrollar esta tesis doctoral se ha llevado a cabo una metodología que ha combinado una primera labor de búsqueda bibliográfica en archivos, bibliotecas e internet, de libros, documentos y normativa educativa, así como de artículos indexados. Esto, a posteriori, da paso a una siguiente fase que conecta las cuestiones teóricas con otras de corte más práctico para posibilitar el diseño de un sistema de concreción para educar en valores.

Del mismo modo, se plantea también una investigación que incluye una recogida de datos, puesto que se ofrece una propuesta de concreción curricular y metodológica estableciendo sinergias entre la teoría y el análisis de los resultados de una encuesta realizada a directores de centros educativos de España, así como mediante el análisis de un caso práctico o experiencia piloto que se ha realizado de modo vivencial para la formación del profesorado.

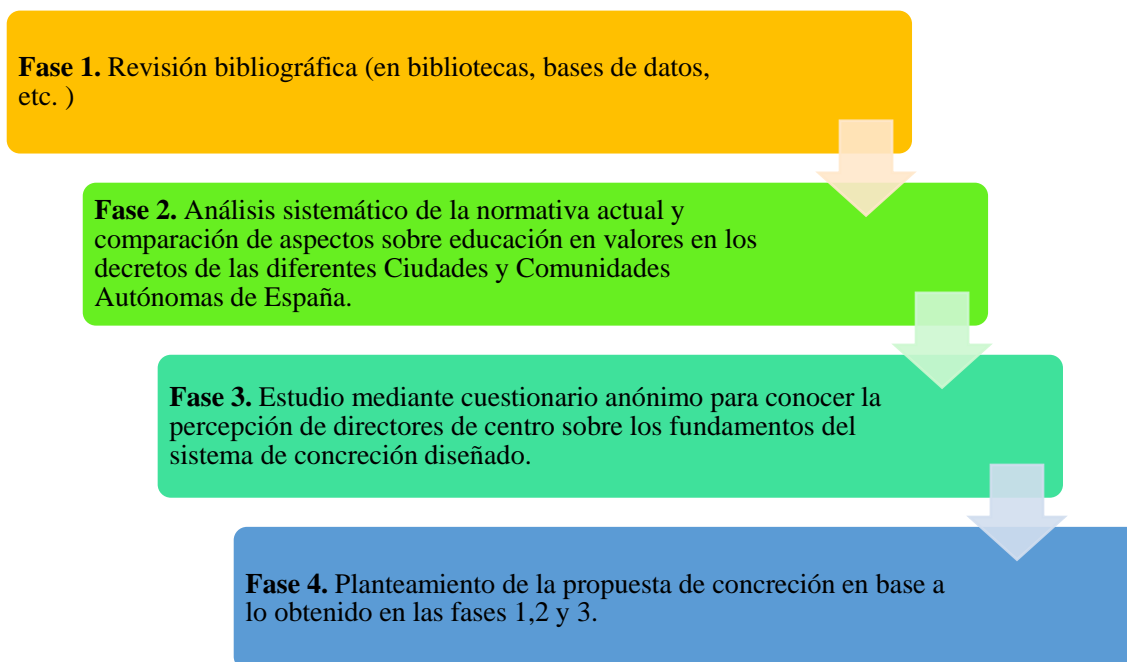
Como puede apreciarse en la Figura 13, cabe destacar la existencia de cuatro fases para el desarrollo de esta tesis doctoral. La primera se centra en la revisión bibliográfica de la literatura, la segunda en el análisis sistemático de la normativa educativa que concierne a la educación en valores, la tercera en el estudio sobre la percepción de directores de centros educativos sobre las fundamentaciones teóricas que sirven de base para la propuesta de concreción curricular que se articula en la fase cuatro, realizando también un estudio de caso vinculado a la parte metodológica de dicha concreción.

En la mencionada Figura 13, se refleja de modo esquemático todo lo referido a la cuestión de las fases en las que se divide la tesis y que forma parte de la cuestión metodológica de la misma, para facilitar la comprensión del proceso realizado, partiendo de la base de una concepción de la ciencia afín a los fundamentos esgrimidos por Feyerabend y recogidos en la obra de Chalmers, C. (2010), conociendo la ciencia normal, y pretendiendo llegar a la revolucionaria a través del rigor y tratando de analizar la

cuestión de la educación ético-cívica como realidad de naturaleza objetiva (Dalle, P. Boniolo, P. et.al. 2005:46), en la que los valores del investigador no deben influir en el proceso de conocimiento.

Figura 13.

Resumen de las fases de la tesis conectadas con la metodología empleada.



Indicadas las cuatro fases diferenciadas reflejadas en la Figura 13, se destacan seguidamente otros aspectos de la metodología utilizada.

Tipo de investigación: investigación aplicada que pretende confrontar la teoría con un planteamiento práctico en base a la misma. Por su parte, se realiza una investigación experimental para ofrecer una propuesta de concreción de la educación ético-cívica en base a una encuesta dirigida a directores de centros educativos y con un estudio de caso llevado a cabo en la práctica con estudiantes de Máster en Formación del Profesorado.

Enfoque de la investigación: mixto mediante recogida y análisis de datos que combinan los métodos estandarizados e interpretativos. En base a los resultados planteados se vincula a un estudio de corte explicativo en sus primeras fases y de remediación (aplicación práctica) en la última.

- **Explicativo:** en las fases 1, 2 y 3 el enfoque de la investigación se orienta a indagar en las relaciones entre el origen, la causa y el efecto de la cuestión de estudio.
- **Remediación:** en la fase 4 de la investigación, se focaliza la misma bajo una perspectiva científica de remediación siguiendo lo que al respecto de la misma indica Martínez, M. (2013) con el objetivo de corregir o mejorar las deficiencias en concreción curricular detectadas con respecto a la educación en valores en España. A su vez, se ofrece el sistema de concreción de educación en valores con criterios científicos que parten de los resultados previos del análisis bibliográfico, el estudio comparativo de la normativa ya indicada y los datos obtenidos en la encuesta. Sumado a ello, se conectan también los aspectos del estudio de caso sobre el método de Retos Éticos Docentes (R.E.D) que se plantea en el estudio de caso realizado.

Bases de datos consultadas: se han consultado diversas fuentes de información en bibliotecas, documentos educativos y en bases de datos como las siguientes:

- Bases de datos bibliográficos del ámbito de las Ciencias de la Educación:
 - Base de datos bibliográficos de *Educational Resources Information Center* (ERIC).
 - Education Database.
 - GRAÓ e-Premium.
- Bases de datos multidisciplinares:
 - Dialnet.
 - Scopus.

Principales fuentes de información: las principales fuentes empleadas para la propuesta de concreción parte de las aportaciones de diversos autores, entre los que se señalan los siguientes:

- ❖ Marta Nussbaum: por sus aportes en ética transcultural y su conexión con la educación patrimonial.

- ❖ Peterson y Dashglad: por sus aportes en el estudio científico de los valores con su proyecto *Values in action* (VIA), en el que indican fortalezas del carácter ligadas a virtudes con un estudio llevado a cabo en el marco de diversas culturas.
- ❖ Jurguen Habermas: por sus aportaciones en lo que respecta a la ética discursiva y las situaciones ideales de habla aplicables a la metodología y al sistema de concreción curricular de la educación en valores que se diseña en esta tesis.
- ❖ Sócrates: por sus aportaciones al aspecto democrático con su mayéutica, que se emplea como uno de los ejes centrales de la propuesta de concreción creada.
- ❖ Adela Cortina: por sus ideas sobre la ética de mínimos.
- ❖ Carlos Gómez: por sus enseñanzas en el grado en Filosofía en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (habiendo sido la autora de la tesis discípula suya), y por sus obras sobre la cuestión moral.
- ❖ Luis Manuel Martínez: por sus aportes en la pedagogía del nosotros y en lo que concierne a la educación sensible (la autora fue discípula suya y parte de su grupo de investigación FERSE-Fundamentos de la Educación y Responsabilidad Social Educativa).

Población y muestra en la fase 3: para la fase 3 y su extrapolación de resultados a la fase 4, se lleva a cabo un estudio mediante encuesta con cuestionario auto-cumplimentado para directores de centros educativos en cuyas instituciones se imparten enseñanzas de Educación Infantil.

Técnica de recogida y análisis de datos: a continuación se sintetizan los aspectos sobre el modo en el que se han recogido y analizado los datos en el marco de esta tesis doctoral:

- a) Utilización de búsqueda de información sobre la cuestión de estudio en bases de datos con empleo de filtros con operadores booleanos como And/ it (intersección), Or/o (unión), Not/no (exclusión).
- b) Contraste de información y conexión mediante contacto directo con profesionales de disciplinas afines a la cuestión de estudio como los siguientes

- Filosofía: Carlos Gómez, Gijs Versteegen, Pablo Martínez de Anguita D`Huart, José Manuel Viejo.

- Política y democracia: Henry Devia y diversos especialistas nacionales e internacionales de la Escuela Internacional en Ciencia Política.

- Educación y Pedagogía/ Psicología: Luis Manuel Martínez, Mónica Orellana, Santiago Sevilla Vallejo.

- c) Uso de Google Forms y Excel.
- d) Lectura de normativa educativa filtrando las palabras "educación en valores" (a), "ética" (b), "moral" (c), "transversalidad o transversal" (d), "valores" o "valor" (e) y "religión" (f) en decretos de Educación Infantil y otros documentos educativos y comparando en número de veces que aparecen cada uno de los términos en los mismos en las diversas Comunidades y Ciudades Autónomas de España con un posterior análisis cualitativo de los resultados obtenidos.

Descrito lo anterior, se procede a continuación a especificar con mayor detalle cada una de las fases de la tesis que se han indicado.

3.2. Fase 1. Revisión bibliográfica

En lo que concierne a la revisión bibliográfica, se destacan los resultados de una detallada búsqueda en diferentes bases de datos, así como en archivos y bibliotecas. Con lo anterior, se pretende ofrecer una visión holística de las principales aportaciones realizadas hasta la fecha en lo que se refiere a la educación en valores, la ética, la moral o la virtud desde perspectivas filosóficas y educativas, y relacionar las diferentes visiones para crear una fundamentación teórica que sirva de base para la articulación de un nuevo sistema de concreción. De este modo, la metodología empleada en esta sección va más allá de la mera recopilación de aproximaciones teóricas, sino que analiza e integra el conocimiento existente para operativizarlo y plasmarlo en una novedosa propuesta de aplicación práctica.

3.3. Fase 2. Análisis del marco normativo

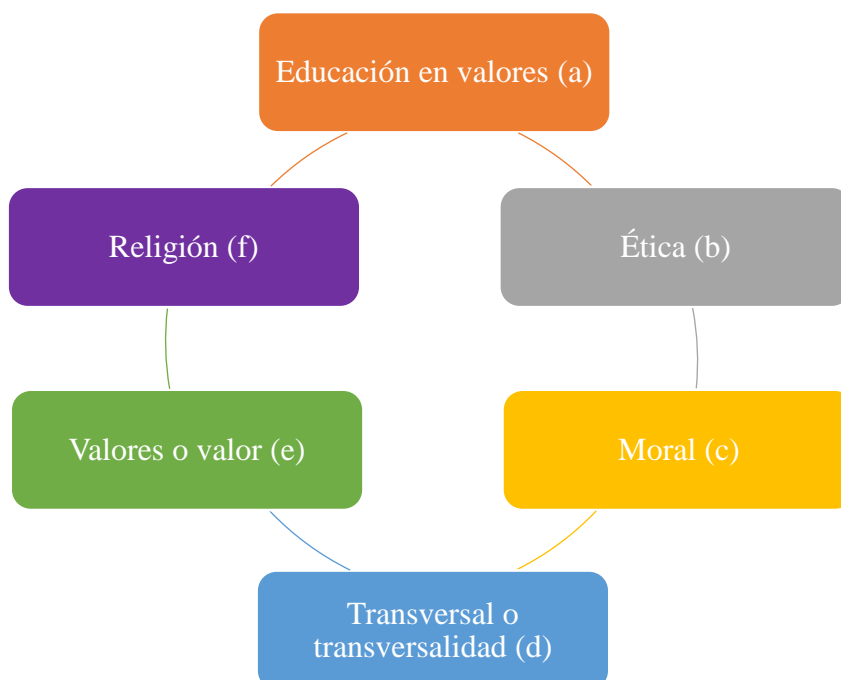
En lo relativo al análisis del marco normativo, se recopilaron los Decretos y Reales Decretos, así como otros documentos ligados a la normativa educativa que regula las enseñanzas de Educación Infantil en todo el territorio español y se ha examinado cada

uno de ellos para realizar un análisis comparativo de los criterios de enseñanza en lo que respecta a la educación en valores en cada Comunidad y Ciudad Autónoma del país.

En el marco de dicho análisis, se ha llevado a cabo una búsqueda exhaustiva en cada documento los términos que se recogen en la Figura 14 por su conexión directa con la educación en valores y el desarrollo moral.

Figura 14.

Términos buscados en los diferentes documentos normativos de España.



Además, se ha procedido a realizar un análisis comparativo recogiendo el número de veces que aparecen cada uno de estos términos en las normativas de cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas que conforman el territorio español y se ha asociado lo mismo a un análisis posterior de corte más cualitativo en alusión a los resultados cuantitativos del mismo.

Seguidamente, se ha realizado un estudio mediante una encuesta dirigida a los directores de centros educativos de España que ofertan enseñanzas de Educación Infantil para conocer su percepción sobre cuestiones vinculadas a la fundamentación teórica del

sistema de concreción que se desarrolla. Esta encuesta fue previamente enviada al Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Rey Juan Carlos obteniendo el certificado de no necesidad por parte de dicho comité dada la naturaleza del estudio.

3.4. Fase 3. Estudio sobre la percepción de directores de centros educativos

Con relación al diseño de la mencionada encuesta, se ha creado teniendo presentes los resultados obtenidos de la búsqueda bibliográfica efectuada en la primera fase de la investigación. De este modo, se diseñó el cuestionario empleando preguntas abiertas y cerradas con el fin de valorar las percepciones de los directores de centro acerca de los fundamentos teóricos identificados en la revisión bibliográfica que sustentarían un nuevo sistema de concreción curricular y metodológico. Se tuvo en consideración todo lo recogido en la fase 1 del diseño esta tesis en lo que respecta a la ética discursiva y a la transcultural, así como a la educación del carácter y a la patrimonial y a las fortalezas del proyecto *Values in Action*.

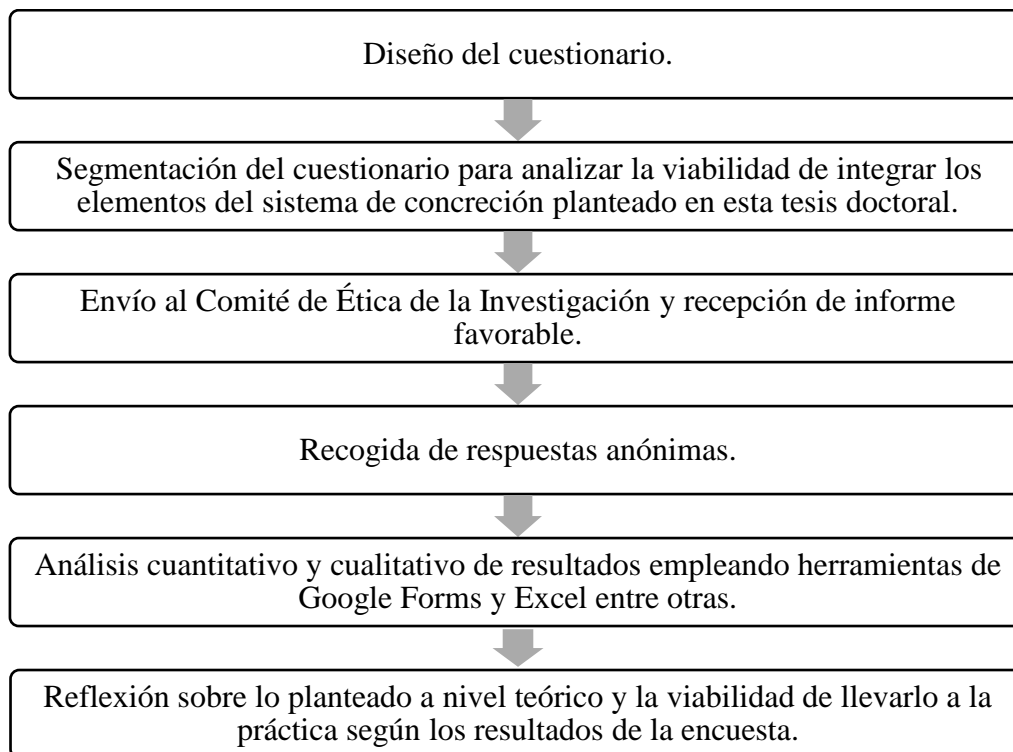
Para ello, se plantearon las preguntas de modo que la muestra no requiriera ningún conocimiento teórico previo del que no disponga habitualmente cualquier docente del sistema educativo español. En este sentido, las preguntas de la encuesta se centran en la aplicación práctica y operativa de la fundamentación teórica y no en la teoría en sí.

Para el envío de las encuestas y teniendo en cuenta la intención de llegar al mayor número posible de directores, así como de tener representación en cada una de las Comunidades y Ciudades Autónomas del territorio español, se creó un directorio de correos electrónicos tomando las direcciones de bases de datos seguras, fiables y éticas y se envió la misma recogiendo los datos mediante un formulario de Google anónimo y confidencial.

En la Figura 15 se recogen las fases del diseño de la encuesta sobre la percepción de directores de centro en lo que respecta a la educación en valores.

Figura 15.

Procedimiento para la realización del estudio sobre las percepciones de los directores de centros educativos que ofrecen enseñanzas de Educación Infantil.



En cuanto a la estructura de la encuesta, las primeras cuestiones corresponden a la sección 0- Clasificación de la muestra y hacen referencia a las preguntas del formulario que se puede observar en el anexo II desde la 1 a la 6.

Las cuestiones de la sección 1 del formulario se vinculan a la concreción curricular de la educación en valores y corresponden a las preguntas 16 y 17. Por su parte, las de la sección 2 versan sobre las diferencias curriculares entre las áreas de religión y su alternativa o valores en Educación Infantil y serían las cuestiones de la 7 a la 13 (la pregunta 8 se eliminó debido a un error en el formulario).

Seguidamente, las preguntas de la sección 3 se destinan a analizar la percepción de la muestra sobre aspectos ligados a conocer posibles sinergias entre administraciones y centros educativos para el diseño del sistema de concreción curricular y las preguntas del formulario son: 14, 15, 18, de la 21-30 y de la 34-37.

Finalmente, las cuestiones de la sección 4 se formulan para conseguir identificar la percepción de los informantes sobre la pertinencia de los fundamentos teóricos para la

implantación del sistema de concreción en los centros educativos y que se conecta más con el diseño metodológico. Las preguntas del formulario de esta sección serían las siguientes: 19 y 20 las comprendidas entre las preguntas 31-33 y 38-47.

En el apartado del estudio empírico pueden apreciarse más detalles en su correspondiente apartado.

3.5. Fase 4. Articulación de la propuesta de concreción

En esta fase, se ha conectado lo recopilado en la primera y en la segunda fase de la investigación y se ha creado el sistema de concreción para la educación ético-cívica atendiendo a los resultados previos obtenidos en la fase 3.

Posteriormente, se ha realizado un estudio de caso llevado a cabo en el aula durante el curso 2021/2022 con alumnos del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria, Bachillerato, F. P y enseñanzas de Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos, los cuales participaron de manera voluntaria y anónima. Dicho estudio de caso se recoge de modo detallado en el correspondiente apartado de esta tesis siguiendo los principios de la metodología de resolución de dilemas morales de Kohlberg, L. (Hers, R. Reimer, J. et al. (2002) y que autores contemporáneos como Sandel, J. (2012) llevan a cabo en sus clases, pero aplicando los principios de la metodología de educación ético-cívica que se plantea como producto práctico de este trabajo académico en base a retos éticos.

A continuación, se desarrollan algunos aspectos importantes que se deben tener en cuenta para el correcto entendimiento del planteamiento de esta tesis doctoral

- Partiendo de la primera fase y de la segunda de la investigación realizada para la tesis doctoral, así como de los datos de la encuesta realizada de modo previo por la autora en el marco de su TFM (los resultados de este trabajo han sido resumidos en el apartado 1.5 en relación a los antecedentes y la motivación de la tesis), se justifica la posibilidad de diseñar una metodología para la educación ético-cívica o en valores que conecte los principios de la ética discursiva de Habermas, la mayéutica socrática y los principios de la ética transcultural de Martha Nussbaum en sinergia con la educación patrimonial.

- Se realiza en la tercera fase un estudio con una encuesta en la que se esbozan cuestiones teóricas planteadas a priori para crear la propuesta de concreción y que pretende confirmar la detección de incongruencias en los diferentes decretos analizados.
- En paralelo, durante el curso 2021/2022 se hace un estudio piloto para la formación del profesorado que se detalla en su correspondiente apartado.

Por lo tanto, en esta cuarta fase de la tesis doctoral, se plantean los fundamentos del sistema de concreción bajo una perspectiva de remediación (es decir, que permita remediar el problema detectado de la falta de concreción curricular de la educación en valores) en base a lo planteado a nivel teórico en consonancia con lo descrito en el apartado vinculado a la normativa educativa y en sinergia con los resultados del estudio empírico anteriormente señalado. Junto a ello, se recogen los resultados de un estudio de caso sobre un método diseñado por la autora para la formación ético-cívica del profesorado vinculado a la parte metodológica del sistema de concreción.

Indicadas las cuestiones metodológicas, se procede en el siguiente apartado a plantear el marco teórico, que abre la fase uno de la investigación mediante la revisión bibliográfica llevada a cabo.

4. Marco teórico

4.1. Prolegómenos de la cuestión de estudio: sobre el sinsentido de la ética y de los valores y su conexión con la filosofía del lenguaje

En el presente epígrafe se introducen algunos de los principales fundamentos que se precisan para abordar la comprensión de la materia de estudio principal de esta tesis doctoral. Los mismos dan explicación de la perspectiva abordada desde una aproximación a la cuestión a nivel teórico, con autores destacados en la materia desde el punto de vista filosófico, histórico y pedagógico. Así pues, huyendo de la mera teorización, se propone el sistema de concreción teniendo en cuenta los denominados niveles de concreción curricular propuestos por García-Medina, R y Parra-Ortíz, J.M. (2010) y que se conectan con el diseño curricular actual tanto a nivel de normativa educativa como de concreción por parte de los centros educativos en España hasta llegar al aula.

La propuesta presentada consta de una base científica y filosófica desde los postulados de la ética discursiva de Habermas, J. (1991), la ética transcultural de Nussbaum, M. (1993) y su conexión con la ética y la educación patrimonial, así como con investigaciones de corte antropológico como las que se hicieron en su momento por Dahlsgaard, K., Peterson, C. y Seligman, M. E. (2005).

El sistema de concreción descrito con anterioridad se dirige de modo simultáneo, pero en cierto modo secuencial, a políticas educativas y a centros escolares, pues contempla el aula como ágora de aprendizaje y de democracia. De este modo, se pretende posibilitar la participación de la comunidad educativa, en base a la ética discursiva y transcultural y a la mayéutica, proponiendo un enfoque educativo nuevo conectado con la educación patrimonial, denominada “Educación para el Nosotros Global” (Ornoz, S. 2021c). Este enfoque educativo, se aleja de la tradicional perspectiva axiológica de la educación en valores por la que abogan otros autores como Quintana-Cabanas, J. M. (1998).

Del mismo modo, este sistema nace con la idea de aportar al debate sobre la gran pregunta de si, en realidad, la educación en valores existe como tal en un sentido de verdad

necesaria o cognoscible a priori (Kripke, S. 1971) al igual que la ética, o más bien lo ético en el aspecto que concierne al sentido, que no al referente (Frege, G. 1892).

Es preciso decir en lo que respecta a lo descrito en el párrafo anterior, que se articula en esta tesis la idea de que eso llamado “educación en valores” o la incesante búsqueda de una posible ética de mínimos (tal como la plantea Cortina, A. 2016), podrían no existir a nivel de sentido, aunque sí de referencia, cosa que en cierto modo se postula como cuestión falsada por Nussbaum, M. (1993) con su ética transcultural. Y aunque se valora de forma positiva, e incluso necesaria, la perspectiva de la ética de mínimos postulada por Cortina, A. (2016) para la propuesta de concreción que se propone en esta tesis se parte de la base de lo argüido por Nussbaum, M. (1993).

Tal vez, lo prudente sería formular la posibilidad de una ética de mínimos siguiendo lo descrito sobre la misma por Cortina, A. (2016), y conociendo la dificultad de abordar tal cuestión, asumiendo en este sentido que es una búsqueda llevada a cabo por los grandes pensadores, y simplemente articulando una propuesta humilde en conexión con lo que la autora plantea, así como con las ideas de otros autores como Platón (1871) o Aristóteles (1982), Nussbaum, M. (1993) o Wittgenstein, L. (1987) que sería la siguiente:

- a) Lo ético es lo pensado, mientras que lo moral es la praxis en el mundo sensible de aquello que se representa de forma abstracta en el mundo de las ideas.
- b) El humano parece distinguirse por su capacidad ética (de pensar sobre sus actos morales) y a su vez de poder compartir mediante un lenguaje articulado lo que a ello concierne (para lo cual la educación se plantea como eje de articulación de la diseminación de lo ético para llevar al acto moral, o viceversa).
- c) Los animales no humanos a ojos de los humanos parecen carecer de ética, aunque presentan actos morales tal como se puede observar en la naturaleza siguiendo lo que al respecto indican autores como Mosterín, J. (2006) o MacIntyre, A. (2019).
- d) Siendo el humano animal con posibilidad ética, en ciertas ocasiones presenta actitudes que distan de lo moral, por ejemplo, con actos prácticos como la guerra.

- e) Los animales sin ética son capaces de lo moral, y el humano, siendo posiblemente un ser competente en lo moral y pudiendo pensar sobre su obrar, carece de estados prácticos de implementar lo que podría encuadrarse como valores prosociales.
- f) Los valores prosociales son diferentes en función de la cultura, espacio geográfico o tiempo histórico, tal como sostienen autores como Nussbaum, M. (1993).
- g) Si los valores dependen de los anteriores factores, la cuestión patrimonial parece servir para articular una posibilidad de ética de mínimos en la que la que para alcanzar la misma se tuviera que emplear la capacidad humana de llegar al consenso mediante el planteamiento del disenso, y no parece acertado eliminar el factor cultural de la cuestión ético-cívica y de la práctica de lo moral.

Por lo tanto, caracterizándose el humano por su potencial capacidad ética y su posibilidad de comunicarse, se detecta la conexión del proceder moral y de la reflexión de lo mismo (ética) con los planteamientos de las dificultades de la comunicación y con el aspecto cultural y patrimonial.

En base a ello, el problema de la posibilidad de una ética de mínimos aceptada por parte de toda la comunidad humana, radica en lo mismo que los problemas de comunicación y lenguaje ya referidos tanto por el primer Wittgenstein, L. (1987), como por el segundo con sus investigaciones filosóficas (1988).²

En consonancia con lo anterior, y siguiendo a Wittgenstein, los humanos hablamos diferentes lenguas, y en lo que respecta a la reflexión sobre lo moral ocurre igual, pues el sentido y la referencia (Frege, G. 1892) de esa cosa (cualquiera que sea) a la que llamamos ética y que tratamos de articular en base a los valores (desde la educación) difiere en función de diversos factores que se ligan a la presuposición de un referente ético que tiene diversos sentidos para cada individuo (siendo esto un gran problema para alcanzar mínimos comunes en lo que respecta a la ética).

² Este filósofo en un primer momento postuló ciertas cuestiones vinculadas a la Filosofía del Lenguaje, que más tarde refutó con su obra de investigaciones filosóficas. Razón por la que se habla de un primer Wittgenstein y de un segundo, siendo en realidad el mismo autor.

Y es que, en lugar de buscar el consenso mediante el planteamiento democrático del disenso para conocer lo común, que posibilitaría la apertura a una ética de mínimos, el ser humano suele enfocarse en tratar de imponer el propio sentido y referencia del pensamiento de uno mismo y de su cultura, sus vivencias... y eso, únicamente lleva a querer tener razón y a la postre, a visiones axiológicas e impositivas de la ética y del proceder moral.

Todo ello lleva a la simple y compleja cuestión de que, si la humanidad se enfoca en imponer su verdad sobre esa cosa llamada valores a pequeña escala, o ética mínima, será imposible una sociedad con autonomía moral.

En consonancia con ello, se resalta que el único componente de ética mínima que aparentemente podría articular la cuestión es el enfoque de la admiración y el respeto irrestricto en base a una comunicación democrática que permita alcanzar consensos con situaciones ideales de habla (Habermas, J. 1991) que disten de alterizar, y se abran a la idea de un “Nosotros Global” (Oronoz, S. 2021c) no excluyente ni desindividualizador, pues la idea no es que todos seamos iguales, sino que cada ser es único pero forma parte de un nosotros que ha de lograr alcanzar la funcionalidad para así vivir en paz y en armonía.

Y si parece osado responder a si es posible o no una ética de mínimos a nivel pragmático y no meramente teórico, la respuesta parece oscilar en torno a que no es que sea posible una ética mínima, es que parece algo necesario siguiendo las ideas de Nussbaum, M. (1993) en su texto *Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach*. En consonancia con ello, no parece que sea esto algo condicionante, más bien sería determinante; pues para evitar por ejemplo guerras, sería preciso conocer virtudes comunes en base a una ética de mínimos como plantea Cortina, A. (2016). Y sería esencial, aunque sumamente complejo llegar a resolver el modo de articular lo teórico con lo práctico para garantizar la sostenibilidad y la preservación de nuestra especie para generaciones presentes y futuras mediante lo moral, lo ético y el lenguaje, articulando las ideas de la autora antes indicada y siguiendo lo descrito por Wittgenstein, L. (1989).

Y bajo una perspectiva humilde, se plantea con este trabajo un sistema para tratar de aportar algo a esa cuestión desde el mecanismo que conecta comunicación y ética: la educación, y que, a su vez, guarda conexión con lo político y lo artístico.

Al interrogante de si es posible por ende una ética de mínimos, la respuesta que se plantea, siempre bajo la concepción de que la verdad es verdad hasta que alguien viene y demuestra lo contrario, y siendo consciente de los posibles sesgos y estereotipos propios, esta tesis no concibe la cuestión como posible, sino como necesaria, no es condicionante, es determinante, aunque con este texto no se alcanza tal cuestión (ni mucho menos), simplemente se recogen aspectos para poder educar con unos criterios mínimos coherentes desde lo que viene regulado en la Convención de Derechos Humanos, la Constitución Española y la normativa educativa sobre cuestiones ético-cívicas para tratar de compilar las mismas y facilitar de tal modo la intervención educativa respetando la libertad de cátedra y el derecho a una educación con igualdad de oportunidades formativas desde la primera infancia.

Ahora bien, existen debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades en lo que respecta a la ética de mínimos, que han de ser analizadas de forma cuidadosa y a su vez, que pueden partir de la educación para abordar los aspectos ético-cívicos para todos de manera adecuada, sin que ello suponga vincular esto a aspectos impositivos ni totalitaristas.

Además de ello, en el marco de este trabajo se tienen en cuenta las aportaciones del ya mencionado Wittgenstein, L. (1987), autor que ya se mostró preocupado por lo ético, tal como se puede observar en todo su legado escrito de modo general, y muy en particular en lo recogido en la obra *Conferencia sobre ética* (1989). El autor, conectando sus teorías con la sinergia entre la realidad, lenguaje y forma con su teoría de la figura, y con todo lo descrito en su *tractatus philosophicus* (1987) y en sus investigaciones filosóficas (1988), se consideró incapaz de articular una proposición elemental.

A su vez, con sus postulados, se conecta la idea de la ética transcultural y por tanto de la importancia de la cuestión patrimonial en el aspecto ético-cívico y de su incidencia en la denominada educación en valores, que ha dado lugar a muchas investigaciones científicas que llegan a la conclusión de que el lenguaje condiciona el pensamiento. Si se

traslada esto a la parte práctica de la ética, es decir, a lo moral, daría lugar a la incompatibilidad de articular una ética de mínimos, salvo si esta fuera de corte totalitarista o abogase por una moral heterónoma en la que las decisiones tomadas por parte del sujeto moral serían realizadas, no por convicción ni voluntad, si no por una ética deontológica.

Para dar rigor académico a la anterior idea, el autor contemporáneo Sanfélix-Vidarte, V. (2008) señalaba en su escrito *Sentir lo indecible. Sentido, sin sentido y carencia de sentido en el Tractatus de Wittgenstein* lo siguiente en relación a la concepción wittgensteiniana del sin sentido contra las interpretaciones resolutas:

“Bajo la influencia quizás de Mauthner y Weininger, el autor del *Tractatus* consideró los sin sentidos ontológicos y éticos correctos como cercanos a las proposiciones tautológicas carentes de sentido”. (Sanfélix-Vidarte, V. 2008:1)

Y es que, siguiendo la anterior cita, si se traslada esto a la educación en valores, también se podría articular en torno a ese sinsentido por su conexión con una proposición tautológica carente de sentido, al igual que la cuestión ética según esta concepción.

Continuando con ello, parecería ilógico proponer una educación en valores universal ya que, de ser tautológica y carente de sentido, se correría el riesgo de caer en el adoctrinamiento ideológico y así perdería la perspectiva de la justicia social en el seno de sociedades democráticas. Además, para poder proponer una educación en valores o una formación cívica democrática, se tendría que huir del deber al que alude Kant, I. (1999) en su fundamentación para una metafísica de las costumbres, con el fin de dar cierto sentido pragmático a la cuestión ética sin sentido (Dip, P.C. 2003).

Además, contra el conocido imperativo categórico de Inmanuel Kant basado en el deber, que pudiera ser en cierto modo impuesto, autores como Sandel, M. (2012:31) se centran más en el aspecto ético de la importancia de la voluntad del actor moral, tal como refiere en su ejemplo del tranvía sin frenos y que no se impone como verdad universal, más bien, como cuestión humana orientada a la práctica de la voluntad mediante la toma de decisiones en virtud del contexto.

Llevando esto a la huida de una perspectiva axiológica Lapie, P. (1902), en la que los valores aparecen como listas de ítems a cumplir en base al deber o a la obligación precisamente porque de esta forma entendidos, se les estaría dando a los mismos un sentido no universal en todos los mundos posibles y harían de la educación en valores una

cuestión contrafáctica que no podría llevarse a la práctica y permanecería en el seno de lo teórico.

Si se concibiese este tipo de educación del anterior modo, se estaría apostando por un sentido restringido y se conectaría siempre a determinadas ideologías en el orden de lo moral, lo espiritual, lo trascendental o lo ético y no tendría función de verdad más que para los seguidores o los obligados a cumplir esa lista de valores que dependería de aquellos que la diseñan. Y en ese diseño de valores a cumplir, sería preciso reflexionar a priori sobre su conexión directa con lo político y espiritual, con lo que ello comporta.

En este plano, sería también necesario cuestionarse sobre si la historia ya ha ofrecido los suficientes ejemplos que lleven a inferir el problema de dejar la parte legislativa y/o ejecutiva de la cuestión moral al juicio de algunos. Seguidamente, ello llevaría al estudio sobre lo ya acontecido a nivel histórico por un seguimiento heterónimo por parte de los humanos adscritos por deber de cumplir esa lista sin importar el fin o a pesar del fin y de los medios por miedo a represalias como ocurrió en el caso del holocausto judío, aspecto muy estudiado por Arendt, H. (2021) en su obra *Eichmann en Jerusalén* publicada originalmente en 1963.

Lo anterior se conecta con la perspectiva de una educación moral impuesta, en la que se han de cumplir unos valores siguiendo una lista de los mismos si se quiere ser virtuoso o en pro de lo correcto a nivel social, pero ¿quién dice lo que es lo bueno? ¿qué ocurre si el que indica “lo bueno” ordena que hay que matar a un colectivo, o que determinados seres son inferiores a otros como ocurrió en la Alemania Nazi?

Y es que, el peligro de la educación en valores como tal, radica en que desde lo legislativo podría imponerse determinada función de verdad alejada de todos los mundos posibles, entrando aquí de lleno el aspecto patrimonial como cuestión que aún no se ha solucionado para que esa formación cívica sea realmente inclusiva.

Volviendo ahora a la proposición elemental a la que aludía Wittgenstein, L (1990), y según lo reflejado en los párrafos anteriores, se podría conectar la ética o la educación en valores con esa anhelada función de verdad de sí misma (*Tractatus*, 5). De este modo, se podría definir así la proposición elemental a la que el autor anterior no logró llegar,

como aquel hecho que aspira a dar una descripción verdadera de la realidad, tal como indica Echegoyen Olleta, J. (2012).

Y en consonancia se plantea la ética como esa proposición que permite servir de descripción verdadera, sin perder de vista la limitación de lo que Nussbaum, M. (1993) ya advirtió en la que deja en evidencia que lo que se podrían denominar valores no podrían entenderse como universales, ya que el patrimonio cultural en sinergia con la historia de las civilizaciones influiría en lo pensado y en lo vivido. Por ende, se refutaría la idea de que lo bueno y lo malo pudieran comprenderse de igual modo en todos los grupos humanos.

Y a su vez, recuperando la célebre frase de Wittgenstein que conecta realidad, lenguaje y figura, “Los límites de mi lenguaje significan los límites de mi mundo” reflejada en su *Tractatus Logico-Philosophicus*; se podría inferir que, en función de la realidad de los sujetos morales, su reflexión sobre lo moral en base a un lenguaje propiamente articulado y aprendido como hablante (o signante) en una determinada comunidad, daría lugar a un sentido no universal de la cuestión.

Para completar la anterior proposición, dicho sentido vendría asociado a las costumbres y al legado patrimonial cultural y daría lugar a un concreto sentido otorgado a la cadena de letras “valores” y que condicionarían su educación y proceder moral.

Para una mayor concreción de lo descrito, se invita a pensar en la *paradoja de Meinong*, que viene a decir de modo muy someramente expresado, que hay entidades que son pero que no existen, y a este tipo de entidades, se les asigna el nombre de “subsistentes”. ¿Acaso no sería entonces la ética o la educación “subsistentes” al ser, pero no existir en un sentido de verdad necesaria en todos los mundos posibles según la Filosofía del Lenguaje? Respondiendo a lo anterior, Wittgenstein rechaza la posibilidad de decir algo significativo sobre la ética, aun cuando reconoce su valor absoluto tal como indica literalmente Dip, P.C. (2013:10). Y es que, en suma, el dilema de “lo ético” radica en el intento de convertirlo en objeto de “comunicación” (Dip, P.C. 2013:17).

Así mismo, y conectando la cuestión de la educación ético-cívica con la perspectiva ética de Wittgenstein y de Kierkegaard, se podría considerar que si la ética es “incomunicable” como sostiene la autora de los párrafos anteriores, los “valores” en

sentido estricto no podrían ser comunicados por medio de la educación, ya que no tendría esto un sentido concreto.

Siguiendo con la idea, y aludiendo a Frege, G (1892), un claro ejemplo de referentes sin sentido podría proponerse de modo osado lo que ni el mismo Wittgenstein, en su intento isomórfico de articular pensamiento, lenguaje y “mundo” o realidad, acabó concibiendo como contrafáctica la proposición elemental a la que nunca logró llegar como se plantea en la obra De Bustos-Guadaño, E. (2011).

Ligando lo anterior con esa cosa llamada educación en valores, y haciendo alusión a Chalmers, A. (2010), se podría considerar en consecuencia la educación en valores tantas veces mencionada en documentos educativos y en el quehacer de aula como un enunciado existencial negativo afín a la *paradoja de Meinong*. A su vez, todo ello conllevaría la negación de la posibilidad de articular una posible ética mínima, debido a la inexistencia de un sentido sólido o al menos básico que articule el nombre “valores” con sentido.

Aquí aparece de nuevo la sinergia con Nussbaum, M. (1993) y su ética transcultural, y la idea investigada ya por no pocos autores de que la lengua en la que un hablante (o signante) competente se educa, acaba constituyendo en cierto modo su estructura ética y la perfecta sinergia de la cuestión con la teoría de la figura de Wittgenstein. Cabe recordar en suma que, el autor del *Tractatus*, tenía el propósito de explicar la naturaleza de las verdades lógicas, es decir, aquellas cognoscibles a priori sin necesidad de experiencia y necesariamente verdaderas en todos los mundos posibles.

El anterior aspecto, Frege, G. (1892) lo asociaba con las entidades abstractas, lo que a su vez guarda cierta relación con los contenidos transversales que se asocian en España a la educación en valores a nivel curricular en la educación formal, que al menos en la etapa de Infantil son entidades abstractas que en cierto modo dependen de lo que el docente opine al respecto (se desarrollará esta idea a lo largo de la tesis vinculando la misma a la noción de transversalidad).

Por su parte, la teoría de la figura o figurativa de Wittgenstein, no pretendía describir un lenguaje ideal, y de igual forma esta tesis doctoral no pretende articular una ética cívica o una educación en valores ideal, ya que eso sería totalmente absurdo,

inalcanzable e incoherente. No obstante, siguiendo la idea del autor sobre que el lenguaje natural está en perfecto orden lógico y que no se precisa pues de un lenguaje ideal, se podría inferir esto mismo en la cuestión ético-cívica y del quehacer moral humano. Idea que remite a la visión antropológica de Rousseau, J.J. (1959) sobre la bondad innata de los individuos humanos.

Además, el padre del *Tractatus* concebía que los estados mentales establecían relación proyectiva con el mundo, y a esta cuestión la denominaba intencionalidad, aspecto que casual o causalmente tiene gran conexión con la atribución moral y con el aprendizaje. Huelga decir en este sentido que, por ejemplo, se puede asumir como “malo” matar a alguien, pero que, si se mata a alguien en un accidente sin intencionalidad por parte del que arrebató a otro la vida, se presupondría como menos “malo” que el que mata a otro ser con intencionalidad. Ello converge en el acto en última instancia, y en la relación proyectiva irrestricta de dicho acto con estados mentales del sujeto que llevan a la acción en cuestión.

Volviendo a lo que ocupa el eje central de la posibilidad de concebir como un sinsentido el principal ámbito de esta tesis, “los valores”, si la figura y la realidad han de compartir una estructura lógica para ser verdad, parece improbable que la afirmación de que hay valores comunes para todos los grupos humanos por la cuestión transcultural de los mismos pensando de nuevo en las proposiciones de Nussbaum, M. (2010).

Y es que, siguiendo a Wittgenstein en su segunda etapa, se precisa para lo verdadero una misma estructura de figura y de realidad, mientras que si se diera una estructura diferente de figura y realidad comportaría la imposibilidad de alcanzar lo verdadero y por ende habitaría siempre este aspecto en lo falso. Trasladando lo teóricamente reflejado a priori, y concretando en la práctica, esto conllevaría que la cuestión ética o los valores no podrían alcanzar lo verdadero.

En consecuencia, sería imposible alcanzar la ética mínima, puesto que el estado de cosas posibles que representa el nombre no siempre se podría representar en el mundo y acabaría por encuadrarse dentro de un sinsentido. De este modo, la educación en valores se articula con este sinsentido al que todo el mundo parece darle un sentido.

Para explicar lo anterior, se alude a la base de que, si se trata de comprender el sentido de la unión de letras que conforman la palabra “valores”, se puede percibir que la cuestión alberga tantos sentidos que anula el sentido común de aquello a lo que se pretende referir. Y así, las proposiciones que pretenden decir algo verdadero de la realidad como las que tratan de llevar a lo pragmático lo moral a través de la educación, resultan inviables.

Y es que, siguiendo a Wittgenstein, se reflexiona sobre que nunca se puede decir algo verdadero y mucho menos afirmar que la educación en valores pueda partir de una estructura lógica natural o ideal en lo que respecta a la idea del isomorfismo, en tanto a figura y realidad equivalentes. De forma cotidiana, esto se evidencia en que ni siquiera en un mismo país todos los habitantes comparten mismos referentes y sentidos de la cuestión moral, y mucho menos si la trasladamos a la visión simplista de lo meramente espiritual.

Decía el autor en su *Tractatus* que sin referencia no hay significado, y aquí habría que plantearse si la ética o los valores serían un nombre o un ente contrafáctico. Lo que se puede plantear en conexión con la filosofía del lenguaje sería que, en cualquier caso, “valores” tiene referencia porque se usa, pero no tiene sentido.

Lo preocupante es que, desde la misma normativa educativa española, se trata de reflejar esa cuestión de la llamada educación en valores o de los aspectos curriculares transversales como una verdad que acaba por mencionarse mucho, pero sin concretarse. Y es que, parece que en realidad es un sin sentido al que se trata de dar un sentido que acaba por ser *Reductio ad absurdum* o una tautología que implica en lenguaje lógico la repetición innecesaria de un pensamiento que no lleva al avance en la información que pretende ofrecer.

Y si bien se atribuye al autor aquí nombrado esa frase que antes se ha plasmado, pero que se refleja de nuevo por su relevancia en la cuestión; “los límites de la realidad son los límites de mi pensamiento y de mi lenguaje” y que conectan con ese isomorfismo entre realidad-figura y lenguaje (que no deja de estar entre la figura y la realidad), podría comprenderse aquí el patrimonio cultural como otro lenguaje que afectaría a la relación entre figura y realidad de los habitantes.

A la postre, esto comportaría la imposibilidad de alcanzar valores universales por la falta de estructura lógica del lenguaje natural y que a su vez estaría en vinculación con ese patrimonio legado por los ancestros que harían que esa cosa llamada “valores”, o “valores cívicos” o quien sabe si “humanidad”, carecería per se de sentido, pero sí podría constar de referencia.

En adición a ello, Kripke, S.S. y Munitz, M.K. (1971) ya hablaban de la diferencia entre verdad cognoscible a priori, en la que la verdad es verdad sin independencia de la experiencia, y en otro plano estaría la verdad necesaria, que sería verdadera en todos los mundos posibles y los valores al no tener sentido común para la totalidad de la comunidad humana, no podrían nunca ser verdades necesarias ni tampoco cognoscibles a priori ¿o sí?

Aquí, aparecería la verdad cognoscible a priori como posible ética de mínimos (Cortina, A. 2016), puesto que no hace falta acudir a la experiencia para conocer que hay cuestiones sin las que no se podría convivir, como ocurriría con el hecho de matar sin razón (si es que pudiere haber una razón propiamente dicha para tal cosa).

Lo que sí hay son verdades necesarias a posteriori, y es en este punto en el que la educación podría mediar en la cuestión ético-cívica sinsentido para dar un cierto sentido común en base a lo ya conocido por el transcurso de la historia de la humanidad que podría evidenciar aquello que se podría presuponer bueno y malo, aunque aquí sería complejo hacer tal cuestión alejándose por completo de determinados sesgos o ideologías.

Podría pues existir una explicación de aspectos ético-cívicos en base a la conexión de la realidad contextual con factores predecibles a posteriori de circunstancias ya vividas en otras épocas y modificando las mismas a factores contemporáneos. De esta manera, lo ético sería explicado si se pudiera indicar de qué leyes generales y condiciones antecedentes se puede deducir la cuestión tal como sostenía Hempel, C. (2001) en lo que respecta a la explicación científica.

Para más inri, aquel aspecto que se estudia como educación en valores no deja de ser una vaga teorización y una ineficiente puesta en práctica de cosas sinsentido y muy usadas por su referencia. “Lo ético supone convertir en efectivamente real lo que se

expresa discursivamente, y, por ende, es el paso del pensar al actuar y media en él la educación.

Por lo tanto, y en cierto modo, tal como refiere Patricia C. Dip (2003), Kierkegaard afirmaba que el agente moral si únicamente “hace” en el plano de lo que se podría conectar con la realidad de Wittgenstein sería “en el mejor de los casos trivial (p.81), pero que, si lo ético únicamente se planea en lo ideal o en lo discursivo, acabaría siendo hipocresía. De ahí que la articulación entre una ética discursiva y patrimonial requiera de una concreción práctica que lleva a la maximización de ese “Nosotros Global” (Oronoz, S. 2021c).

Reflejado lo aquí descrito para introducir un poco la cuestión de estudio, se plantea en el siguiente apartado el punto de partida propiamente dicho de esta tesis doctoral.

4.2. Punto de partida

En relación a lo anterior, en primer lugar, se refleja en el documento una visión teórica, así como algunas cuestiones de interés en conexión con la educación en valores, la ética y la moral. En adición a ello, como aspecto innovador y focalizando la cuestión en la práctica, se conectará lo anterior con las ideas del proyecto *Values in Action* (VIA), con los fundamentos de la ética discursiva de Habermas, con la mayéutica, con los principios de la educación patrimonial y con elementos propios de la ética transcultural (Nussbaum, M. 1993) para dar lugar a una propuesta de concreción curricular que permita la participación activa de la comunidad educativa en la formación ético-cívica de los más pequeños.

Todo lo mencionado constituirá un punto de partida para la construcción de una propuesta metodológica de elaboración propia, que pretende abordar un modo práctico de educar en cuestiones ético-cívicas y resultar de utilidad a los profesionales de la enseñanza, mediante la defensa del método socrático y de los dilemas morales prácticos con enfoque democrático y basado en la ética de mínimos (Cortina, A. 2016).

Además, se plantea un estudio de caso llevado a cabo a modo de prueba piloto con alumnos y alumnas del Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, F.P e Idiomas de la Universidad Rey Juan Carlos durante el curso académico 2021-2022 matriculados en la asignatura de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad

de la especialidad de Intervención Socio-Comunitaria en la que ha impartido docencia la autora de la presente tesis doctoral.

Por su parte, aunque la propuesta de concreción curricular y la metodológica pretenden servir a la comunidad educativa dentro del ámbito geográfico de España, podrían también resultar de utilidad para otros países democráticos; ya que, aunque la cultura condiciona en cierto modo los valores prosociales establecidos, debería haber unos mínimos comunes. En este sentido, tal como sostiene Fabelo, J.R. (2004:122), existen valores particulares pertenecientes a una determinada cultura, región, nación, comunidad o tradición religiosa, y estos, pertenecerían a lo que Cortina, A. (2015) denomina ética de máximos. No obstante, todos ellos han de respetar unos mínimos enmarcados en una ética que sea respetuosa al menos con la Convención de los Derechos Humanos y de los Derechos del Niño, con el fin de desarrollar mínimos comunes que permitan la convivencia, y sin con ello apostar por eliminar las diferencias en otros aspectos más ligados a la ética de máximos.

Seguidamente, mencionar que la presente tesis doctoral tiene su punto de partida en el Trabajo Fin de Grado (TFG) acometido por la doctoranda: “*Cuentos para crecer: educación en valores a través de la Literatura*“, que fue proseguido con su Trabajo Fin de Máster (TFM) “*Educación en valores a través del Patrimonio Natural y Cultural en los Sitios Reales*”.

Dicha línea de investigación continuó con el proyecto de investigación denominado “La herencia de los Reales Sitios: Madrid, de corte a capital (historia, patrimonio y turismo)” (CAM (S2015/HUM-3415), del programa de I+D cofinanciado por la Comunidad de Madrid y el Fondo Social Europeo, a partir del cual surgió la idea de conectar la educación en valores con la patrimonial para propiciar el florecimiento de las virtudes humanas. Además, se señala que la doctoranda forma parte del proyecto MASOPA³ de la CAM “Madrid, Sociedad y Patrimonio: pasado y turismo cultural” (H2019/HUM-5898), Comunidad Autónoma de Madrid. Gracias al cual continúa

³ Proyecto MASOPA de la CAM “Madrid, Sociedad y Patrimonio: pasado y turismo cultural” (H2019/HUM-5898), Comunidad Autónoma de Madrid. Dirigido por Manuel Rivero Rodríguez (UAM), y por Félix Labrador Arroyo como IP de la Universidad Rey Juan Carlos, en el que participan 11 investigadores de la Universidad Autónoma de Madrid, de la Universidad Complutense de Madrid de la Universidad Rey Juan Carlos y de la Universidad de Alcalá de Henares que transcurre del 01/01/2020 hasta el 31/12/2022, con una cuantía asignada de 225.400 €.

desarrollando actividades de educación en valores y patrimonial orientadas a la primera infancia.

Los trabajos académicos indicados con anterioridad fueron dirigidos por el profesor José Eloy Hortal Muñoz, director de esta tesis, y con quien la doctoranda desarrolla desde el año 2016 diversas actividades de educación en valores y educación patrimonial que han permitido abordar el estudio desde una perspectiva privilegiada, al poder establecer sinergias entre el ámbito teórico con el práctico.

Conectando la cuestión planteada a nivel teórico con la práctica, en base a los trabajos mencionados y a un exhaustivo proceso de búsqueda bibliográfica y de investigación, parece sensato plantear que los seres humanos se muestran preocupados por la educación en valores y que, a su vez, se encuentran un tanto desorientados ante el significado y modo de implementar dicha cuestión. Si partimos de la base de que el concepto de educación en valores se usa con una gran frecuencia, podría parecer que el mismo resulta claro y que se establece una lógica conexión entre su sentido y su referencia si hiciéramos alusión a las palabras de Frege, G. (1892: 25-50).

Nada más lejos de la realidad, pues la investigación realizada en el curso de esta tesis denota que la unión de letras que componen dicho sentido comparte referentes muy distintos que por ende impiden su comprensión dentro de un mundo de ideas concreto. Como ejemplo de lo anterior, y huyendo de la complejidad aparente de algunas de las cuestiones de la filosofía del lenguaje sobre sentido y referencia (De Bustos-Guadaño, E. (2011), se indica una muestra de lo planteado:

Si se tienen las siguientes proposiciones:

- Una botella de agua sirve para almacenar líquidos.
- María tiene un utensilio que le permite llevar agua porque sirve para almacenar líquidos.
- Existe una cosa (la que sea) que permite que María y el resto de humanos lleven agua porque sirve para almacenar líquidos.

En estas tres proposiciones, se contempla la “botella” como un universal (o mínimo) que sirve para un fin y que a su vez también sería un medio para poder almacenar líquidos. En este sentido, todo hablante competente (De Bustos- Guadaño, E. 2011)

compartiría un mismo sentido sobre el referente al que hace alusión la cadena de letras “botella”, e incluso se podría denominar de distintos modos “bottle”, “X”, y seguiría teniendo el mismo sentido si seguimos lo que Frege indicaba sobre sentido y referencia.

Ahora bien, si trasladamos estas proposiciones a la cuestión de los valores, ocurren ciertas disonancias que dificultan dar un sentido universal o una referencia global al referente en cuestión. Para ser concretos, y siguiendo el ejemplo de la botella de María:

- Los X sirven para garantizar la convivencia de todos los congéneres en este planeta.
- María tiene los X que “permiten” garantizar la convivencia de todos los congéneres en este planeta.
- Existe una cosa (la que sea) que permite garantizar la convivencia de todos los congéneres de este planeta.

Tal como se puede suponer, esa X podría sustituirse por la cadena de letras “valores” o “virtudes”, pero aún nadie nunca ha logrado dar con la clave de ese X y la botella puede llamarse botella, recipiente, bottle, o frfr, pero el resultado es que sirve para algo y todos podemos afirmar que con independencia del nombre que se le asigne, cumple una función y sirve para un medio.

En este sentido, desde que el humano es humano, y muy especialmente desde la antigua Grecia, se ha buscado poner un nombre a ese X que puede venir en conexión con el de valores, virtudes, ética o como se desee plantear. No obstante, jamás nadie ha logrado dar con un “X” que sirva para lo que se supone que tiene que servir: garantizar una convivencia mínima para con todos los congéneres y la sostenibilidad del planeta para que se pueda seguir habitando en él.

Es más, ese “X”, llamado valores o como se desee nombrar, ha constituido un punto central en el estudio de lo humano y distanciándose de lo esencial, llevándose a terrenos pantanosos en los que las ideologías contrarias han deseado imponer su doctrina y su visión utilitarista de un “X” que separa, y que partiría de las gramáticas de identidad/alteridad propuestas por Bauman, C. (2019) en su ética posmoderna.

En este plano, los valores se han querido poner como ese sentido que alberga el “X” pero sin tratar de resolver una ecuación mediada por un “otros” y no por un

“nosotros” que permita el avance de las sociedades humanas hacia modelos de convivencia que apuesten por maximizar el bienestar de todos nuestros congéneres.

Pedagogos como Martínez, L.M. (2019) hablan de ese “nosotros funcional”, que da inicio al sentido de esta tesis que va más allá de la especie humana y apuesta por una visión de esa “X” desde el plano educativo y de la llamada “educación en valores” que tiene en cuenta a todos los congéneres de este planeta y de ahí el concepto de “Nosotros Global” que sería último receptor de ese “X”.

A su vez, la preocupación por “X”, que se plantea aquí como cuestiones éticas y a su vez morales que conviene diferenciar; pues la teoría, según indican autores como Aranguren J.L. (1972) o Gómez, C. y Muguerza, J. (2018), supondría que lo ético se vincula al plano teórico de la cuestión moral que no es otra cosa que la práctica de esa cuestión humana que tanto preocupa pero que poco ocupa.

Muchos se atreven a hablar de valores desde el plano espiritual, político y educativo, pero pocos llegan a concretar a qué se refieren con ello, y muchas son las disciplinas del saber que han tratado de dar respuesta a qué es ese “X” y no tanto en la utilidad de “X”, que no ha de ligarse con la dominación de los poseedores de una “X”, ya que eso únicamente lleva a confrontaciones y a visiones totalitaristas.

Fruto de un proceso de investigación sobre las cuestiones referidas, iniciada no desde mi matriculación en la Escuela Internacional de Doctorado de la Universidad Rey Juan Carlos, si no desde que la doctoranda tiene uso de razón, por su *focus* en tratar de resolver la ecuación que permitiría definir qué es “X” y si puede ser una cuestión global, surge esta propuesta para avanzar en ello, aunque sea mínimamente.

Humildemente se reconoce la inmensidad de la labor acometida, pidiendo perdón de inicio por lo que aún no conoce, y sabiéndose atrevida por proponer una posibilidad de concreción para alcanzar una visión ética que pudiera llevar a alcanzar una humanidad más humana, siguiendo las palabras de Mosterín, J. (2006). Del mismo modo, se agradece a todos aquellos individuos que, desde diversos planos del saber, se preocuparon por la cuestión, y se pretende ofrecer la convergencia entre los planos que la doctoranda ha venido estudiando desde los nueve años y que albergan aspectos de:

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

- Educación Ambiental
- Ética
- Lógica y Filosofía
- Psicología
- Veterinaria

Desde lo que se conoce como educación en valores, este documento que se propone no constituye una visión deontológica de la cuestión, sino más bien una nueva apertura a la posibilidad de una ética, o más bien de una moral sin moralina, sin axiología y que parta de la ciencia, del amor por la vida y del asombro (Carson, R. 1956). A su vez, ello nace con la perspectiva de lograr conectar teoría y práctica para conservar y potenciar el patrimonio natural, cultural y artístico mediante el consenso y el debate con posibilidades irrestrictas de participación en la comunidad racional, con el fin de llegar a las mejores conclusiones que satisfagan en la medida de lo posible a las necesidades del “Nosotros Global”. Y para ello, se concibe la educación como catalizador de humanidad para posibilitar ese “Nosotros Global” que huya de perspectivas de superioridad moral percibida, de posiciones especistas o de visiones etnocéntricas (Bauman, C. 2019).

Todo ello con vistas a que sirva para invitar a contemplar una cosmovisión que diste de las dos que parece que el curso de la historia ha transmitido con mayor fuerza, como fueron las de Rousseau, J.J. (1821), que sostenía que el hombre es bueno por naturaleza y que la sociedad es la responsable de que se corrompa, o la reflexión contraria de Thomas Hobbes, que apostaba por una visión antropológica sustentada en la locución latina “*homo homini lupus*”; es decir, el hombre es un lobo para el hombre tal como refiere Cisneros, M. (2011).

La perspectiva de este trabajo académico, parte de la consideración del presupuesto de que ni el ser humano es bueno por naturaleza y la sociedad le corrompe, ni el hombre es un lobo para el hombre. Es el humano un animal más, pero uno dependiente y racional como indica MacIntyre, A. (2001) y que, precisamente en su situación de capacidad racional para hacer el bien, y de ser que se sabe dependiente o vulnerable y conocedor de la vulnerabilidad de los otros seres y del planeta, podría entonces proponerse la visión antropológica desde este punto de vista del ser humano como que “el humano es un ser, un animal con capacidad de razón y que sabiéndose

vulnerable y conocedor de la vulnerabilidad de los “otros”, es capaz de saberse parte de un nosotros al que cuidar y dejar a su vez que le cuide y del que forman parte todos los seres de este planeta, siendo el planeta la casa de todos”. (Cita propia).

Por otro lado, se reconoce imposible por el momento la idea de que pueda aspirarse a una ética mínima tal como la plantea Cortina, A. (2016), cuando se cuestiona y a su vez plantea para qué sirve la ética, aunque se valora necesario e imperioso seguir trabajando en tal tarea para que esta proposición fuera falsada y se alude también a lo descrito en anteriores párrafos en relación a la ética mínima necesaria.

Se presenta así para que futuros investigadores de lo ético lo hagan e invaliden este argumento que tristemente lleva a suponer que por el momento no hay una posibilidad de ética común por los aspectos que siguen forjando las separaciones en lugar de abogar por la conexión y unión⁴ (sin por ello perder la individualidad bien entendida y no individualista per se).

Así pues, esta tesis de educación en valores se plantea sabiendo la cuestión contrafáctica por los posibles mundos de lo moral ligados mucho al patrimonio y a las costumbres que llevan a los actos humanos, y que muy bien plantea Nussbaum, M. (1993).

Partiendo de esto se indica claramente, desde una perspectiva científica afín al falsacionismo y al mismo tiempo afín a las proposiciones sobre la ciencia de Paul Feyerabend, sobre la ciencia normal y la revolucionaria (Chalmers, C. 2010) y con deseo de que se refute la primera premisa, siempre con humildad aceptando que la verdad de uno es verdad hasta que llega otro y demuestra lo contrario; algo que parece simple y que a priori desmontaría la existencia de eso a lo que se denomina educación en valores.

En relación a ello, se debe caer en la cuenta de que la cuestión ético-cívica planteada desde la normativa educativa y que se desarrolla en las instituciones dedicadas a la enseñanza (en el caso investigado en España), no garantiza la igualdad de

⁴ Se niega de este modo en estas primeras hojas de tesis que exista un sentido y referencia que posibilite la educación en valores, pues ello podría derivar en la imposición de visiones éticas axiológicas desde cualquiera de los instrumentos del saber (educación, religión, filosofía, lógica, política...).

oportunidades formativas en lo que respecta a la adquisición de pautas de convivencia mínimas.

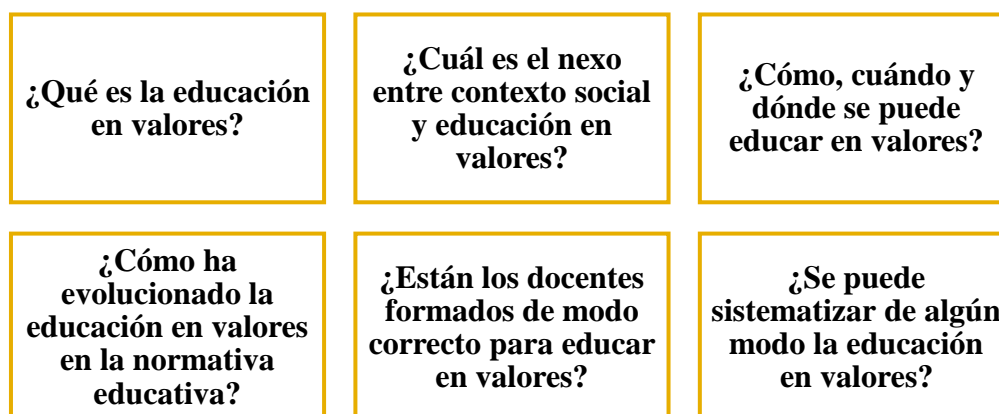
Lo anterior, a nivel práctico, dificulta la perpetuación de perspectivas sociales democráticas que lleven a la protección del legado humano en particular, y del planeta en general al menos desde la educación reglada.

Para argumentar con datos lo anterior, en esta tesis se analizan aspectos teóricos y concretamente se desgrana la normativa educativa en España en lo que respecta a la cuestión en la primera infancia, en Educación Infantil, ya que es cuando comienza la educación del individuo humano reglada (aunque no obligatoria).

Volviendo al plano del sentido de la educación en valores que se analiza, huelga decir que es un concepto muy empleado por parte de docentes, de familias, políticos y medios de comunicación; pero en realidad se concibe como una cuestión demasiado laxa, y que plantea demasiadas incógnitas al respecto, encontrándose entre otras cuestiones las que se relacionan en la Figura 16 y que dan inicio a este trabajo:

Figura 16.

Cuestiones planteadas por la autora sobre educación en valores desde las que parte esta tesis.



Las anteriores preguntas dejan latente la necesidad de investigar al respecto para tratar la formación ético-cívica con vistas a una formación mínima que garantice la igualdad de oportunidades formativas para el alumnado de Educación Infantil. Con ello, se pretende dar un aporte a la concreción curricular de este tipo de enseñanzas.

Esta tesis se centra en la etapa de Infantil por ser esta esencial en lo concerniente al desarrollo moral y por ende al aspecto de la educación en valores; pero sería interesante abordar este estudio en todas las etapas educativas, como esperamos hacer en ulteriores investigaciones.

4.3. Revisión Bibliográfica

A continuación, se lleva a cabo una compilación de resultados realizados en una primera fase investigativa que corresponde a una revisión bibliográfica sobre educación en valores y conceptos afines llevada a cabo en bibliotecas, archivos y mediante consulta de base de datos.

Las bases de datos consultadas vinculadas con las ciencias de la educación son las siguientes:

- Base de datos bibliográficos de *Educational Resources Information Center* (ERIC).
- *Education Database*.
- Graó e-Premium.

Por su parte, se han consultado otras bases de datos multidisciplinares como Dialnet o Scopus,

4.3.1. Conceptualización de términos afines a la educación en valores

En este epígrafe se abordarán algunos términos relevantes para la comprensión de esa cuestión llamada educación en valores como los siguientes:

- Ética
- Moral
- Reglas morales
- Educación del carácter
- Educación para la ciudadanía
- Educación basada en virtudes
- Desarrollo positivo de la juventud

Teniendo en cuenta estos términos, para comenzar con el estudio de la cuestión teórica, se debe reflexionar acerca de la diferencia entre ética y moral, términos que suelen ser empleados como sinónimos dentro del lenguaje habitual de modo erróneo.

En lo que a lo anterior respecta, son muchos los filósofos que han ofrecido diversas definiciones, y, concretamente, el filósofo español Aranguren, J.L. (1972:24-36) de modo muy sencillo ayuda a comprender la conexión de la ética con lo pensado o teórico, y la moral con la acción o la práctica muy conectado con la toma de decisiones diarias. Además, el anterior autor diferencia entre moral vivida y moral pensada, aspecto de gran relevancia en lo que concierne a esta tesis doctoral. De esta manera, viene a considerar que la moral vivida hace referencia a lo que los humanos realizan en su vida cotidiana, mientras que la moral pensada se refiere a la reflexión sobre la primera, aquella que los filósofos han hecho y hacen sobre la moral vivida y que muchos definen como ética y que se analizará más al detalle en el siguiente apartado.

4.3.1.1. Ética y moral

Etimológicamente, la palabra ética deriva del vocablo griego *ἔθος* o *ἦθος* que posee dos sentidos fundamentales. Según el primero y más antiguo, significaba “residencia”, “morada”, “lugar donde se habita” (Aranguren, J.L. 1972: 24), es en este sentido en el que Heidegger, M. (1954) en su texto *Platons Lehre von der Wahrheit mit einem Brief über den Humanismus* afirma que la ética u ontología, es el pensar que afirma la morada del hombre en el ser, la verdad del ser como elemento originario del hombre. La segunda acepción del vocablo *ἔθος*, a partir de Aristóteles y en función de la tradición filosófica, es la que más se vincula directamente a la ética y significa “modo de ser” o “carácter” (Aranguren, J.L. 1972:25).

Por otro lado, moral proviene del término latino *mos* o *mores* y la acepción más utilizada es “costumbre” o “costumbres” y, según Aranguren, J.L. (1972), *mos*, en su sentido plenior, significa como *êthos*, modo de ser o carácter, aunque este último se adquiere viviendo, gracias a los hábitos.

Teniendo presente lo anterior, para llegar a la educación en valores, la rutina y los hábitos forman parte imprescindible dentro del proceso de Enseñanza-Aprendizaje, y para que una persona llegue a poseer valores socialmente aceptados, estos antes han de

interiorizarse como hábitos. Es por lo que la etapa de Educación Infantil es tan importante dentro de la moral y de la ética, y por tanto en el desarrollo humano y social, ya que es el momento del desarrollo evolutivo en el que surge el *êthos*.

“El *êthos*, modo de ser o carácter se adquiere por hábito, pero a su vez los hábitos nacen por repetición de actos iguales” (Aranguren, J.L. 1972:39).

En conexión con lo anterior, Mosterín, J. (2006: 368-375) define la ética como el intento filosófico de iluminar racionalmente el proceso de liberación moral. Por decirlo de un modo sencillo y comprensible, es como la teoría de la moral, mientras que la moral se puede considerar como el conjunto de reglas o máximas (en jerga Kantiana) que guían nuestra acción.

“Cada humano adulto y en pleno uso de sus facultades mentales es un agente moral capaz de regular su propia conducta de acuerdo con las reglas que él mismo libremente adopta” (Ibidem: 369).

Por ende, la moral así concebida es un asunto privado, y llevaría a la conclusión de que cada persona tiene su propia moral en función de lo aprendido a lo largo de su vida. No obstante, tal como este mismo autor sostiene, en la interacción social se trata de convencer a los demás para que cambien aspectos de su moral que no nos gustan y, a su vez, nuestra propia moral se ve influida por la de los otros.

Así pues, aunque la moral pueda ser considerada asunto privado, dentro de la sociedad se han de regular aspectos de la conducta de nuestra especie de una manera respetuosa que no caiga en la mera confrontación de las morales individuales. Para ello se utiliza actualmente el Derecho, pero ¿Acaso no debe ser la educación la encargada de guiar el comportamiento individual de los humanos para permitir la correcta convivencia dentro de la sociedad? Así se plantea la conexión de la ética y de la moral, con el siguiente epígrafe sobre lo conocido como “Reglas morales”.

4.3.1.2. Reglas morales

Desde un plano más pragmático que el de la ética, y conectado con eso a lo que Aranguren alude en tanto a la moral vivida, aparece el concepto de “reglas morales”, que son contrarias al comportamiento caótico. Las mismas, permiten ahorrar mucho tiempo y esfuerzo en la toma de decisiones de la vida diaria tal como sostiene Mosterín, J. (2006), quien considera que la ética es incompatible con cualquier forma de grupismo

(nacionalismo excluyente, fanatismo religioso, mafia, racismo, sexismo, especismo) que restrinja la consideración moral a los miembros del propio grupo y deje en la intemperie normativa a los demás.

Por otra parte, conviene reflexionar sobre que, aunque la moral haga alusión según su origen etimológico a la tradición, y esta puede explicar a nivel sociológico la existencia de ciertas normas morales o costumbres (*mores*) dentro de un grupo social, la tradición no tiene un valor efectivo como justificación ética. Con lo anterior, se plantea la reflexión sobre el hecho de que algunas sociedades, a día de hoy, siguen practicando el asesinato de seres inocentes, que no pueden ser consideradas éticas por una mera cuestión tradicional que se ampare en las costumbres.

En suma, es precisamente de estas reglas morales de donde se puede dilucidar el origen de la educación en valores, pues compartir determinadas pautas de comportamiento permite la vida en grupo y facilita la convivencia de los individuos dentro de la sociedad.

La cuestión es ¿qué valores o reglas morales deben primar dentro de la sociedad? y ¿podrían ser dichos valores o reglas morales extrapoladas a todas las comunidades humanas?

En respuesta a los anteriores interrogantes, Russel, B. (1998) indica que en efecto habría algunas cualidades deseables para todos, a las que Cortina, A. (2016) denominaría más adelante “ética de mínimos”, y otras cualidades deseables para determinada parte de la humanidad, a las que se podría inferir que la autora incluiría dentro de la ética de máximos (que no debe ir contra la de mínimos en ningún caso).

“Hay cualidades deseables para una parte determinada de la humanidad y hay cualidades deseables para todo el mundo” (Russel, B. 1998:69)

En este sentido, el problema es que, en muchos casos, la ética y la moral se ven influidas por las instituciones, por el Estado e inclusive por las religiones, que lejos de ver nexos comunes que sirvan para unir comunidades, se empeñan en enfocarse en las diferencias, siendo esto el perfecto caldo de cultivo para confrontaciones, guerras y sufrimiento.

Si se sigue la afirmación del Mosterín, J. (2006:370) en su obra *La naturaleza Humana* se debe tener presente que, en el caso de la religión, hay morales religiosas, pero no existe (sería un oxímoron) una ética religiosa, razón por la cual, la educación ético-cívica correspondería a una ética mínima ajena a ideologías de cualquier tipo y que fuese extrapolable a lo deseable para todos.

Huelga decir por tanto que, lo que se vincula a la cuestión espiritual, ideológica a nivel político, antropológico, religioso o cultural, quedaría en manos de la ética de máximos y no sería competencia de las instituciones educativas entrar en estos lares, salvo si las familias lo requiriesen y siempre respetando la normativa educativa y los aspectos democráticos.

Para aducir rigor académico a lo mencionado, se conecta la idea con lo que Cortina, A. (2016) indica cuando refiere que la educación debe alejarse de la religión si pretende crear una ética de mínimos que no excluya a ningún individuo presente en la sociedad por motivos ajenos a los de pertenecer a la especie humana.

Algunos autores, en una línea afín de pensamiento a lo aquí reflejado, indican que solo puede existir un código moral o una ley moral objetiva que posibilite la vida en sociedad. Así, Gómez-Pérez, R. (1980: 32-33) expone la denominada *regla de oro* y que consiste en “no hagas a otro lo que no quisieras que te hiciesen a ti”, muy en sinergia con el imperativo categórico kantiano. Dicha regla fue formulada ya por autores como Confucio, Platón y escritores de diversas épocas; lo que según Gómez-Pérez, R. indica que es algo que el humano lleva inserto en su naturaleza, y que tiene un carácter universal compartido en sus aspectos básicos por las distintas sociedades humanas. En lo que a ello respecta, la ley moral basada en esa *regla de oro* tiene una coincidencia universal desde los principios de la moralidad y, tal como sostiene Gómez-Pérez, R. (1980:32), su origen y fundamento no puede ser una cultura, porque las normas éticas fundamentales se registran en todas las culturas a lo largo de la historia entera.

Si se profundiza más en el estudio de la cuestión, se llega a la idea de que de la Ley moral se pasa a la Ley moral natural y, siguiendo lo argüido por el anterior autor, se infiere que aparentemente el humano, por naturaleza, conoce que existen cosas que físicamente se pueden hacer, pero que no se deben llevar a cabo por asuntos morales.

Siguiendo con las ideas de Gómez, Pérez, R. en la Figura 17 se muestra que lo que determinaría la moralidad en los actos humanos y se vincularía de forma directa con la ley moral son tres elementos: el objeto, las circunstancias y el fin de dichos actos, y se considera que un acto es malo si cualquiera de estos tres elementos no es bueno tal como recoge este autor.

Figura 17.

Elementos que determinarían la moralidad en los actos humanos



Nota: elaboración propia a partir de Gómez Pérez, R. (1980).

Se puede considerar, en base a estos aspectos, a la educación en valores como modo de poner en práctica la ética con vistas a lograr el desarrollo de la Ley moral en los educandos y con el objetivo final de conseguir una sociedad justa, basada en el respeto por todos y por todo lo que rodea a los individuos no en base a imposiciones, sino al fomento del pensamiento crítico, reflexivo y autónomo.

A la postre, mediante esta consideración de la educación en valores, quedaría bien diferenciada la cuestión de la ética como la moral vivida, y alejada de una visión meramente teórica, tal como sostiene Gómez, C. (2018) en su obra *La aventura de la Moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*.

Para llevar a la educación la cuestión ética, es decir, para poner en práctica eso de la moral vivida de Aranguren, J.L. (1972), se proponen diversos enfoques pedagógicos y filosóficos y se resalta en esta tarea la labor de Aristóteles en torno a lo que se conoce como educación del carácter. Dicha cuestión, queda explicada de modo extraordinario en la obra de Bernal, A. (1998), en la que recoge propuestas educativas de Aristóteles a Rousseau para la educación del carácter / educación moral y que se plantean en el siguiente apartado.

4.3.1.3. La educación del carácter

La educación del carácter es una de las visiones sobre la educación en valores más antigua, y parte de las ideas sobre la necesidad de poner especial énfasis en la formación moral del individuo tal como sostiene Bernal, A. (1998). Esta perspectiva ha sido estudiada desde el ámbito pedagógico, psicológico y filosófico, teniendo su origen en filósofos como Sócrates, Platón, Aristóteles, Hume y Kant, en vinculación a sus reflexiones sobre la ética.

También se ha estudiado la perspectiva de la educación del carácter por parte de autores interesados en educación como John Dewey tal como sostiene Ramanathan, G. (1962), o por sociólogos como Durkheim, E. (1920); y por otros teóricos como Kohlberg, L. (1992), Freud, S. (1980), Piaget, J. (1974) o Érikson, E. (1961).

Lo anteriormente indicado apunta hacia el interés mostrado por parte de estudiosos de diversas disciplinas en lo que respecta a la educación del carácter (Carr, D. 2007).

En este enfoque, teóricos de la psicología establecen sinergias entre el concepto de carácter y personalidad; mientras que, desde la concepción filosófica del mismo, se tiende a definir el carácter como el conjunto de características o rasgos que se concretan en disposiciones para formar creencias, deseos, emociones e intenciones y para actuar en cierto modo (Miller, C.B. y Knobel, A. 2015).

Siguiendo a Fleeson, W. et al (2015), se concibe el carácter como el conjunto de características que son descriptivas de acciones, cogniciones, emociones y motivaciones que son consideradas conforme a un estándar moral destacable.

Seguidamente, cabe también destacar que, dentro del marco de la educación moral contemporánea, autores como Naval o Sisón, dejan a la luz la necesidad de educar para la autonomía y la perfección (Naval, C. y Sisón, A. 2000). Bajo esta perspectiva se propone una educación moral enfocada como una praxis a nivel individual, con el principal objetivo de que el que enseña enfoque el proceso de enseñanza-aprendizaje en ayudar a otros a llegar a ser personas.

Por otro lado, la educación del carácter pretende trabajar los hábitos para propiciar la mejora de la persona, es decir, la idea de la virtud del carácter (Altarejos, F. & Naval, C. 2000). En relación a ello, Naval, C. (2000) comprende la educación como el proceso mediante el cual el individuo aprende a ser persona; por lo que, de tal modo, el sujeto se integraría dentro de su comunidad como un agente activo en el que sus decisiones se basarían en la forja de su carácter concebido como se ha descrito con anterioridad. Esta idea choca con la falta de concreción curricular de la misma dentro de los contenidos curriculares, sobre todo, en Educación Infantil, etapa en la que las rutinas para crear hábitos están presentes a lo largo de toda la jornada escolar, siendo el punto central de la intervención educativa del docente.

Al mismo tiempo, el concepto de educación del carácter se ha tratado de renovar en los últimos años mediante la noción de educación para la ciudadanía o de educación cívica. Y en base a ello, han surgido debates al respecto como la intervención de la familia, la escuela y la ley en la formación moral, la libertad de elección de centro por parte de los padres, y de formación moral-religiosa de sus hijos, así como los valores que se transmiten en las escuelas públicas, privadas y concertadas o de gestión indirecta.

En definitiva, la educación del carácter surge del concepto indisoluble de virtud, pues sin conocer el mismo, resulta completamente imposible tratar de llevar a cabo la educación en valores tal como vienen a señalar Bernal, A. González-Torres, M. & Naval, C. (2015b).

Para concretar lo descrito, se añade lo que ya indicaba Platón (1861) sobre que, si no se conoce lo que es la virtud no se sabrá el modo de transmitirla, por lo que es preciso analizar dicho concepto para llegar a lograr una verdadera educación en valores, del

carácter, de las virtudes o como se quiera denominar al propósito de ayudar a forjarse como verdaderos humanos éticos a los individuos a través del cultivo de su moral.

Con este punto de vista, surgió una evolución en la idea de educación en valores que en España se trató de llevar a la práctica con la perspectiva de educación para la ciudadanía que se indica a posteriori.

4.3.1.4. Educación para la ciudadanía

En los años 90 del siglo XX, surgió en España la asignatura de educación para la ciudadanía a consecuencia del debate generado por la dificultad de educar en valores morales neutros por contraposición a un modelo social enmarcado en el liberalismo extremo.

Para empezar, se debe tener presente que, en el contexto de una educación democrática en España, se propuso la educación para la ciudadanía con el objetivo de proporcionar una educación moral basada en la igualdad de oportunidades para el crecimiento de los sujetos. Esto conllevó discrepancias en determinados colectivos sociales, que alegaban el predominio que debía tener en este aspecto el papel de las familias.

Seguidamente, en los años 90, se avanzó mucho en este concepto, pero no se llegó a acordar de manera objetiva el modo en que la educación para la ciudadanía se integraría en los planes de estudio, tal como ya apuntaban autores como Torney-Purta, J. (1999).

De este modo, lo que de manera habitual se viene a denominar educación en valores, se convirtió en la década de los noventa en un modelo que confluye con la educación del carácter, y que vendría a definirse como el tipo de educación destinada a preparar a los alumnos para llegar a ser ciudadanos informados, activos y comprometidos con sus democracias según indican Naval, C., Bernal, A. et al (2017).

Para lograr lo anterior, sería preciso que la normativa educativa incluyese objetivos, contenidos y estándares o criterios de evaluación sobre estos conocimientos desde una perspectiva conceptual, procedimental y, sobre todo, actitudinal; aspecto que en pleno siglo XXI no se ha conseguido, y que para más inri ni tan siquiera se contempla

como formación básica obligatoria, si no que tiene un enfoque optativo en la mayoría de etapas de la educación reglada.

Se puede considerar, por tanto, que la educación para la ciudadanía resultó un ideal utópico, y acabó por no llegar a buen puerto al resultar poco concreta para unos, y conflictiva para otros en base al conflicto de visiones de éticas de máximos. A la postre, la cuestión fue objeto de críticas por diversos sectores de la población, que acabaron por llevar a la supresión de la perspectiva de la educación para la ciudadanía con una asignatura concreta.

No obstante, conviene tener en consideración el debate suscitado al respecto, ya que supuso un avance para contribuir a la formación moral de los discentes con una perspectiva más afín a la ética de mínimos alumnos en su proceso de formación moral.

Unos años más adelante, la educación en valores en España y en otros lugares del mundo se comenzó a enfocar en el cultivo de aspectos ligados a la virtud y que se exponen en el siguiente punto.

4.3.1.5. Educación basada en virtudes y desarrollo positivo de la juventud

Dentro de la perspectiva actual de la educación en valores, se está retornando en ciertos aspectos a la cuestión de las virtudes que ya proponían los antiguos griegos y que dio a luz Aristóteles (1982). Autores como Albarracín, C.M. (2018), apuestan por un enfoque educativo de la ética de la virtud en consonancia con las ideas de Victoria Camps (1993), Adela Cortina (2015) y Humberto Maturana (2003).

Son muchos los autores que han tratado de clarificar las virtudes aunque, en la actualidad, se tiende a clasificar las mismas en el sector educativo encuadrándolas en dos grandes grupos, tal como refieren Lickona, T. y Davidson, M. (2005):

- “*Core, ethical values*”: que incluiría virtudes como la justicia, el respeto, cuidado, compasión, gratitud, honestidad, generosidad y sabiduría práctica.

- “*Performance virtues*”: que incluiría virtudes como la diligencia, disciplina, esfuerzo, perseverancia y pensamiento crítico que se vincularían más al desarrollo de habilidades para el desempeño de actividades.

Si se apela a las ideas de dichos autores, los mismos sostienen que dentro del enfoque de la educación del carácter basada en virtudes se debe dar un mayor relieve a las virtudes morales, puesto que, hasta el momento, se había hecho más hincapié en la eficacia y el esfuerzo, y es preciso comprender que unas se apoyan en las otras.

Siguiendo este enfoque, a finales de los años 90 del siglo XX surgió la perspectiva de la educación en valores conocida como “desarrollo positivo de la juventud”. Dicha perspectiva consta de un enfoque psicológico, cuyo objetivo es lograr capacitar a las personas para alcanzar la felicidad, incluyendo aspectos psicológicos y morales para el mismo a través de la Psicología Positiva, siendo Seligman, M.E. (2007) reconocido como su principal impulsor.

A su vez, desde la Psicología Positiva, se tratan de trabajar las potencialidades del carácter del individuo comprendiendo las mismas como fortalezas y virtudes, y ligando el concepto de “tener buen carácter”, con el de contar con virtudes que permitan el florecimiento humano (en términos aristotélicos). En esta corriente, tal como indica Mesurado, B. (2017), se identifican las fortalezas como parte de las virtudes, y se diferencian 6 virtudes que están formadas a su vez por 24 fortalezas. Concretamente, las virtudes y fortalezas que se proponen se recogen a posteriori en un cuadro resumen.

Tabla 1.

Clasificación de las Fortalezas VIA.

		Virtudes					
		Coraje	Justicia	Humanidad	Templanza	Sabiduría	Trascendencia
Fortalezas	Autenticidad	Justicia	Bondad	Capacidad de perdonar	Creatividad	Apreciación de la	
	Valor	Liderazgo	Amor	Modestia	Cuiosidad	belleza y la excelencia	
	Persistencia	Trabajo en	Inteligencia social	Prudencia	Apertura de mente	Gratitud	
	Vitalidad	equipo		Autorregulación	Amor al aprendizaje	Esperanza	
					Perspectiva	Humor	
						Religiosidad	

Nota: tomado de Peterson, C. y Seligman, M.E. (2004)

En todo caso, resulta importante conocer, dentro de este modelo, el Instituto VIA (*Values in Action Institute*), creado en el año 2001 para avanzar a nivel científico y práctico en la educación del carácter y “llenar al mundo de mayor virtud”, poniendo el foco en alcanzar más sabiduría, coraje, humanidad, justicia, templanza y trascendencia. La dirección del instituto corre a cargo de Seligman y Peterson, autores que desarrollaron estudios de los valores en acción permitiendo una clasificación de las “Fortalezas del Carácter” definidas como rasgos positivos del carácter (Park, N., Peterson, C., y Seligman, M.E. 2004). De hecho, los autores anteriormente indicados, en su obra *Character strengths and virtues: A handbook and classification* publicado por Oxford University Press, desarrollaron la clasificación de las fortalezas del carácter recogida en la Tabla 1 de este documento.

Por su parte, estos autores pretendían elaborar un manual para clarificar las virtudes humanas de manera consensuada para que esta cuestión pudiera ser abordada desde una perspectiva científica. Sin embargo, una de las más usuales críticas a la

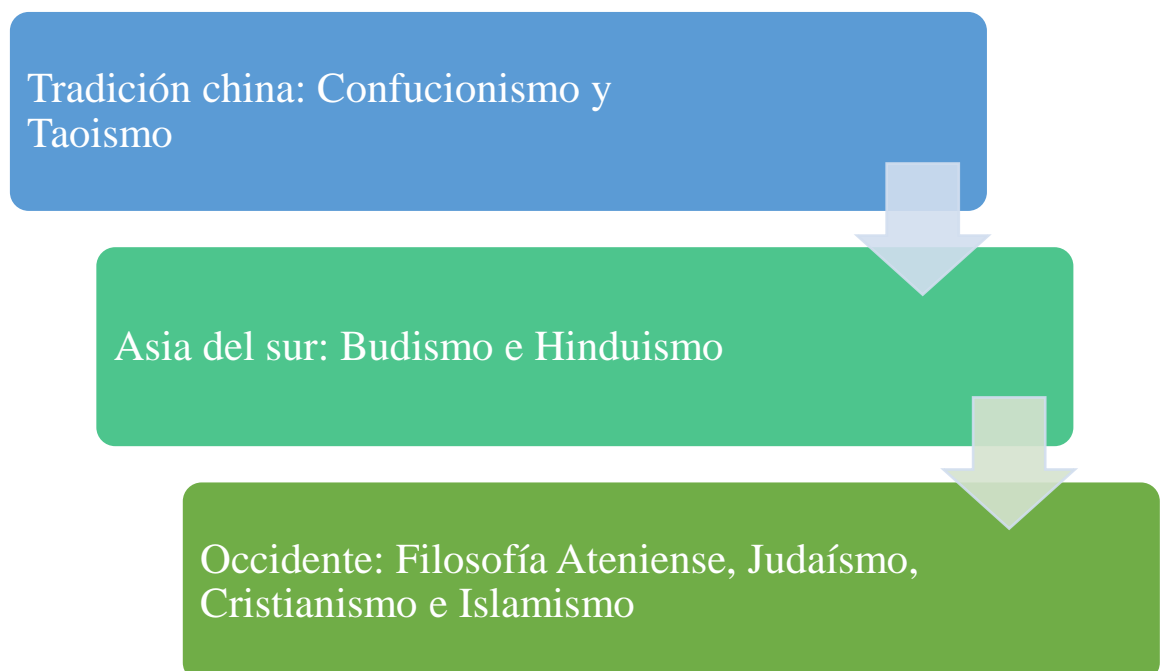
educación para las virtudes, radica precisamente en que estas no se conciben como universales.

Por esta razón, Dahlsgaard, K., Perterson, C., y Seligman, M.E. (2005), tras una intensa investigación en base a la revisión bibliográfica sobre virtudes, trataron de comprobar si las mismas convergían en diferentes pensadores. De igual modo, buscaron comprobar si dichas virtudes eran valoradas positivamente en la diversidad de culturas y tradiciones existentes, permitiendo de tal modo una propuesta con base científica en relación al estudio sobre el comportamiento considerado moralmente bueno.

Para ello, se tomaron en cuenta las tradiciones filosóficas y religiosas que se consideraron con más impacto en las civilizaciones humanas y que se exponen en la Figura 18.

Figura 18.

Tradiciones filosóficas y religiosas de mayor impacto en las civilizaciones humanas.



Nota: elaboración propia a partir de Dahlsgaard, K., Perterson, C., y Seligman, M.E. (2005).

En consonancia con lo descrito, los estudios llevados a cabo por Dahlsgaard, K., Perterson, C., y Seligman, M.E. (2005) permitieron observar muchas similitudes en las

culturas mencionadas, estableciendo una interesante convergencia a nivel histórico y cultural de las 6 virtudes que se presentan en la Figura 19.

Figura 19.

Virtudes comunes en las grandes civilizaciones humanas.



Nota: elaboración propia a partir de Dahlsgaard, K., Peterson, C., y Seligman, M.E. (2005).

De este modo, los autores indicados clasificaron las virtudes y fortalezas descritas desde una perspectiva focalizada en evitar cualquier tipo de sesgo histórico o cultural, bajo la indicación de que dicha convergencia se mantenía en el espacio, lugar y tradición intelectual, tal como refieren los mismos.

Así pues, Peterson, C. y Seligman, M.E. conciben las virtudes como las características fundamentales valoradas por los filósofos morales y los pensadores religiosos, e infieren de sus estudios que estas virtudes serían universales porque aparecen en todas las culturas. Además, sugieren la hipótesis de que son universales puesto que se fundamentan en la biología, a través de un proceso evolutivo de selección de estos aspectos de excelencia como medio para resolver necesariamente las tareas importantes para la supervivencia de la especie (Peterson, C. y Seligman, M.E. 2004).

Como consecuencia, resulta muy interesante el Proyecto *Values in Action* (VIA) de Peterson y Seligman, para poder discernir qué virtudes trabajar con los alumnos, en

concordancia con el respeto a la Convención de los Derechos Humanos, a la Convención de los Derechos del Niño y a la Constitución Española. Además, el citado proyecto ofrece escalas de evaluación y otros recursos que pueden resultar de gran utilidad para la implementación de la educación en valores en el aula.

En el punto que aparece a continuación, se profundiza más en los aportes que la filosofía proporciona a la educación en lo que respecta a la virtud.

4.3.2. La virtud: aportes de la filosofía para la educación en valores

Conviene saber que la educación ha sido desde la antigüedad, y es considerada en la actualidad, como responsable de la formación del carácter y de la opinión de las personas. En virtud de ello, a continuación hacemos un breve recorrido histórico por la noción de virtud, indicando algunas de las ideas más relevantes al respecto de algunos de los pensadores más importantes en relación a la misma que se consideran útiles para su conexión con el mundo de la educación en valores.

Ya Demócrito (460-370 a.C.) señalaba que la ética y la virtud se alcanzaban por el equilibrio de las pasiones, que a su vez se alcanzaban por medio del saber y la prudencia, focos que serían esenciales posteriormente en la ética de Aristóteles.

Por su parte, Sócrates (469-399 a.C.), cuyas ideas fueron recogidas en forma de diálogos por sus discípulos, veía en la virtud el fundamento del conocimiento y la sabiduría, y su teoría moral se basa en el bien y la justicia; ideas actuales que recogen autores contemporáneos que estudian la ética como Adela Cortina como bien se refleja en el capítulo 10 del libro de Gómez, C. y Muguerza, A. (2018) dedicado precisamente a esta cuestión.

Por supuesto, Aristóteles y Platón y sus ideas en relación a la ética resultan esenciales en la educación en valores, tal y como serán descritos con posterioridad en los siguientes apartados. Del mismo modo fueron destacables las aportaciones de Tomás de Aquino (1225-274) al terreno de la ética más ligada a la religión, y, gracias a las ideas de John Locke (1632-1704), se inspiraron gran parte de los fundamentos de las consideradas sociedades democráticas contemporáneas, lo cual es de gran relevancia en la

conceptualización de la educación en valores en vinculación a la promoción de valores democráticos.

En este sentido, David Hume (1711-1776) incidió precisamente en la importancia de la educación y las tradiciones (López-Sastre, G. 2020), considerando que el conocimiento no surge de modo innato.

Con esta idea, se dio peso a la concepción de la posibilidad de educabilidad de la virtud, y por tanto de la potencialidad de la educación en valores para la construcción del individuo humano como tal y de la sociedad cívica en términos contemporáneos trasladando algunas de las ideas del autor.

También Immanuel Kant (1724-1804), será esencial en la aproximación a la educación en valores con un corte más axiológico (Quintana, J.M. 1998). Y es que, el padre de la deontología, fundamentó la idea del deber, con su conocido imperativo categórico (Kant, I. 2018) y es la base de los programas de educación en valores de corte más axiológico. Debido a la gran relevancia de este autor en la cuestión estudiada, será desarrollado un poco más en profundidad en posteriores páginas.

Siguiendo con los autores a tener presentes para aproximarse a la educación en valores, es preciso considerar a Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), que defendió un modo dialéctico de resolver cualquier contingencia, focalizando sus ideas en el cambio constante y en el desarrollo de la historia.

Con esta idea de Hegel, G. (2014), se podría articular en la actualidad la propuesta de metodologías o proyectos de educación en valores que conectasen la posibilidad de educar en valores a través del patrimonio y de la cultura como modo de construcción de ideales morales en la comunidad humana.

Digno de tener en cuenta en este aspecto también es Auguste Comte (1798-1857), considerado padre de la teoría de la evolución o ley de los tres estadios, que sirvió para describir la mente y el conocimiento como procesos que van desde un estadio teológico, pasando por uno metafísico, y finalmente llegando a un estadio positivo (Comte, A. 1858).

Y, prosiguiendo con los autores que se han de tener especial en cuenta para la aproximación tanto al conocimiento de la educación en valores, como a la ética y en consecuencia a la comprensión de la virtud, es Karl Marx (1818-1883), con su crítica al capitalismo y su teoría de la lucha de clases, apostando por un socialismo sin Estado (Marx, K. 2021).

Tampoco se deben pasar por alto las ideas de Friedrich Nietzsche (1844-1900), que suponen un corte con respecto a la concepción de virtud que se desarrollará más adelante con mayor profundidad. Este autor es conocido sin duda por muchas cuestiones, pero una de las más señaladas para la aproximación a la educación en valores es su obra “*El anticristo*” en la que aparece su conocida frase “Dios ha muerto” (Nietzsche, F. 1983). En dicha obra, el autor critica la religión, los ideales y la filosofía occidental basados en normas morales y falsas, así como su idea de Superhombre considerando a tal como aquel humano capaz de superar la moral tradicional y de generar su propio sistema de valores con una voluntad genuina de poder. La última idea, la desarrollaría aún más en su obra la voluntad de poder (1985) y, justamente, en relación a la “voluntad genuina de poder” de Nietzsche (1983), se podría plantear un nuevo enfoque de la educación en valores contemporánea. Y, sin deseo de caer en el presentismo, ligar a la visión más innovadora de la misma, alejándose de la tradicional propuesta de “listas de valores sistemática”, en pro de que sea el propio sujeto el constructor de su sistema de valores.

Conectando con esta idea más innovadora de construcción del propio sistema de valores, no se puede dejar de mencionar a Jean Paul Sartre (1905-1980), que puso el foco en la relación de la idea de libertad y la responsabilidad personal, aspectos que de modo indiscutible han de estar presentes en la educación en valores dentro de las actuales sociedades si pretenden ser democráticas verdaderamente.

Más actuales son las ideas de Jürgen Habermas (1929-actualidad), que describe los valores modernos y contemporáneos, proponiendo que la modernidad se fundamenta en una *desarticulación cultural* en la *esfera cognitiva* (debido al proceso científico y tecnológico según el autor), la *espera valorativa* (relacionada con la evolución moral y ética), y la *esfera estético-expresiva*, expresada en formas contra culturales de vida y cuya idea de ética discursiva (Habermas, J. 1991) sirven de referente privilegiado para la presente tesis doctoral.

Además, se añade como autor importante para la educación en valores contemporánea a Zygmunt Bauman (1925-2017), por ser muy utilizada su concepción de las “relaciones líquidas”, que provienen del término “modernidad líquida” que él mismo creó. Este término conecta con la necesidad de cuestionarse las formas de vida del sujeto posmoderno, que, tal como indica Bauman, vienen motivadas en gran parte por la *multiplicidad* y por la *inestabilidad* de referentes e imaginarios y la creencia de valores que perduren (Bauman, Z. 2005).

El anterior concepto ha de tenerse muy en cuenta si se pretende una educación en valores actual significativa basada no solo en educar en el conocimiento de cuestiones ético-cívicas a nivel conceptual, sino práctico (en términos aristotélicos basado en acciones *práxicas*, no *poiéticas*). Para lo anterior, el educador, o cualquier figura de referencia para los individuos, ha de predicar con el ejemplo de lo que profesa en relación a cualquier aspecto, más aún si nos referimos a valores o virtudes.

De igual modo, entre los pensadores filosóficos más modernos, también se debe señalar a Slavoj Žižek (1949-actualidad) por sus ideas en torno a movimientos políticos y culturales y las crisis sociales del momento Slavoj Žižek (2018) que han de verse como aspectos relevantes para la aproximación a la educación en valores actual desde una perspectiva crítica.

También es necesario tener en cuenta las aportaciones de otros autores para abordar la educación en valores como Rousseau, Annas, Elisabeth Ascombe, Wright, Peter Geach, Philippa Foot y, de modo muy destacado Alasdair MacIntyre, con su célebre obra *Tras la virtud* (2019); así como otros que han contribuido al resurgimiento del concepto de virtud como Hans Georg Gadamer, Robert Spaemann, O. Höffem Martha Nussbaum, B. Williams, R. Hursthouse, M. Solte, A. Baier, J. McDowell, el gran José L. Aranguren, Victoria Camps, Carlos Thiebaut, Apel, y por supuesto también Ortega y Gasset aproximando al fenómeno ético en consonancia no solo con el respeto a las normas, sino teniendo muy en cuenta el contexto, tal como sostienen Gómez, C & Muguerza, J. (2018:405-443)

A continuación, se indican algunas de las ideas más destacables en relación al estudio de la virtud por su utilidad y vinculación con la educación en valores, realizando

para ello una pequeña aproximación a este concepto entendiendo el modo en que la contemplan algunas de las grandes concepciones éticas. El objetivo no es el de ofrecer un estudio sistemático de la filosofía moral, sino el de atender a cuestiones de primer orden si se pretende una educación ético-cívica práctica.

4.3.2.1. La mayéutica de Sócrates y la virtud en Platón

Todo lo vinculado a la virtud, lleva de inicio a pensar en Sócrates (469-399 a.C.), importante filósofo griego clásico que influyó notablemente en la filosofía occidental y en la universal.

Maestro de Platón, quien a su vez fue maestro de Aristóteles, Sócrates criticó duramente las ideas relacionadas con la política y la moral de los sofistas, y de igual modo, rechazaba el tipo de técnicas que empleaban para sacar beneficio económico de sus enseñanzas.

Con el paso del tiempo, Sócrates ha sido considerado por muchos autores como el fundador de la filosofía moral. No se preocupaba únicamente por conocer el bien a nivel teórico, sino que sus enseñanzas en relación a la cuestión moral tenían un corte eminentemente práctico, así como su estilo de vida e incluso el modo de morir en el que se podría plantear el debate sobre la ética de la mayoría (pues el voto de la mayoría fue lo que llevó al autor a la muerte).

Por otro lado, Sócrates ha pasado a la historia por su método de enseñanza conocido como mayéutica, por el cual el filósofo realizaba preguntas a las personas para que, a través de sus propias respuestas, fuesen descubriendo el conocimiento y su propia verdad. Según indican Balakin, V.S., Besedin, M. et al (2016:32), mediante la mayéutica, Sócrates trata de depurar el pensamiento de los prejuicios y las costumbres, ayuda a su interlocutor a partir de los conceptos que permitan responder al ¿qué es?.

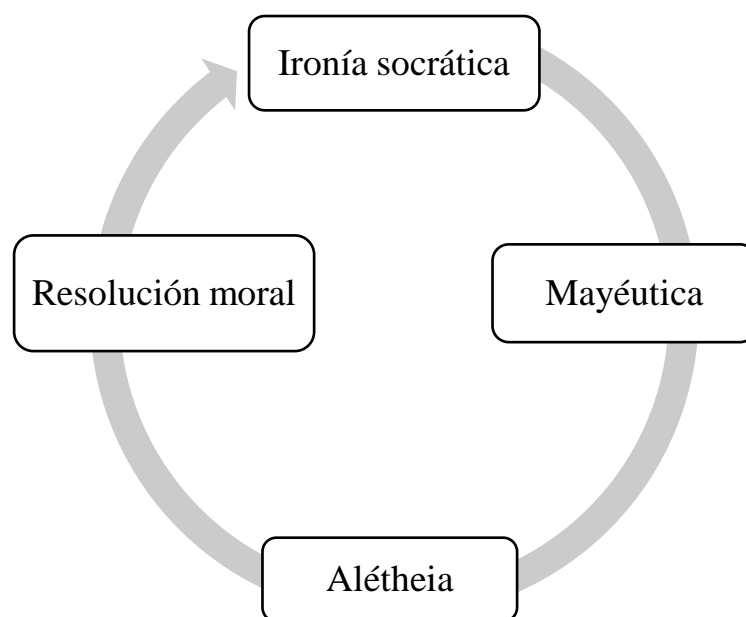
La mayéutica, en cierto modo, se podría considerar como un sistema de enseñanza que se focaliza en la autonomía del individuo, por lo que si se conectase con la educación ético-cívica apelaría a una enseñanza que permitiese la autonomía moral. De esta manera, el individuo podría ir interiorizando normas morales en base a su propia voluntad, razonamiento y verdad, y no por lo que otro le ordena, le indica o por palabras que le persuadan sobre lo que es lo bueno a nivel moral o lo malo, lo que también comportaría

que sus rutinas, hábitos y costumbres no recaerían sobre una perspectiva heterónoma, es decir, no serían guiadas por otras personas, sino por sí mismo.

Para alcanzar la verdad, Sócrates utilizaba varios pasos dentro de su sistema de enseñanza tal como se recogen en la Figura 20.

Figura 20.

Pasos de la escuela Socrática.



Nota: elaboración propia tomando elementos de Oronoz, S. (2021b).

Todo lo descrito sobre Sócrates, podría también ligarse a la cuestión del florecimiento de las virtudes humanas a través de la educación del carácter en Aristóteles. Y es que, parece lógico que, si Platón fue en su día discípulo de Sócrates, aunque no se le atribuya lo anterior a él, sino a su maestro, en cierto modo él ayudase a Aristóteles, que como se ha dicho con anterioridad fue su discípulo a comprender la virtud como aquí se plantea.

Platón (1989) indica en relación a la virtud dos cuestiones a tener en cuenta. La primera de ellas se refiere al modo en que se puede alcanzar la misma, mientras que la segunda se vincula a la naturaleza o la esencia de esta.

Tomado de su maestro Sócrates, Platón considera que poseer una virtud se liga con tener cierto conocimiento, puesto que uno no puede obrar bien o ser justo si no conoce dichos conceptos. Aunque, en este sentido, cabe decir que Sócrates fue un auténtico sabio de la virtud, no solo a nivel teórico, sino en la práctica de la misma. Por su parte, en cuanto a la naturaleza de la virtud, la considera como el estado que le corresponde al alma en función de su propia naturaleza.

En este sentido, cabe señalar que este autor divide el alma humana en varias partes, de modo que a cada una de ellas le convendría una u otra virtud: a la parte racional la sabiduría o prudencia; a la parte irascible la virtud de la fortaleza, y a la parte concupiscible la virtud de la templanza, entendiendo la misma como la disposición moderada de los apetitos que ayuda al alma a no ser perturbada por deseos abundantes y de gran intensidad.

Según este autor, habría cuatro virtudes cardinales, que tuvieron gran relevancia a lo largo de toda la historia de la filosofía, y serían:

- Prudencia.
- Templanza.
- Justicia.
- Fortaleza.

Platón comprendía la prudencia como el modo de ejercer con la razón, la justicia como la virtud fundante y perseverante, la fortaleza como la manera de ejercer con las emociones o el espíritu, y la templanza como la virtud destinada a dejar que la razón anule los deseos.

4.3.2.2. La virtud según Aristóteles

Aristóteles (2015) entendía la virtud en general como aquella condición de una cosa que le permitía realizar bien cierta determinada tarea, lo que respondía al sentido griego antiguo del término ἀρετή (*areté*), un poder de excelencia funcional.

Por su parte, concebía las virtudes éticas como cualidades permanentes del alma humana que tienden a manifestarse en conductas excelentes y que se adquieren mediante hábitos. En contraposición, los vicios también se adquirirían con la práctica y tienden a

estabilizarse. Este filósofo dividió en dos grupos las virtudes, tal y como se recoge en la Figura 21.

Figura 21.

Virtudes según Aristóteles.

Virtudes dianoéticas o intelectuales	Virtudes éticas o del carácter
<ul style="list-style-type: none"> • Saberes técnicos. • Sabiduría. • Prudencia • Intelecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valentía. • Templanza. • Apacibilidad. • Liberalidad. • Magnanimidad. • Veracidad. • Afabilidad. • Justicia.

Nota: elaboración propia tomando elementos de Aristóteles (2015:15)

Para Aristóteles la justicia es la práctica de la virtud más perfecta, y la única referida al bien ajeno, y entiende la virtud como un hábito, una disposición, y una constante inclinación a la voluntad. Por ello, en su ética sostiene que no basta con conocer la virtud, sino que hay que procurar tenerla y practicarla.

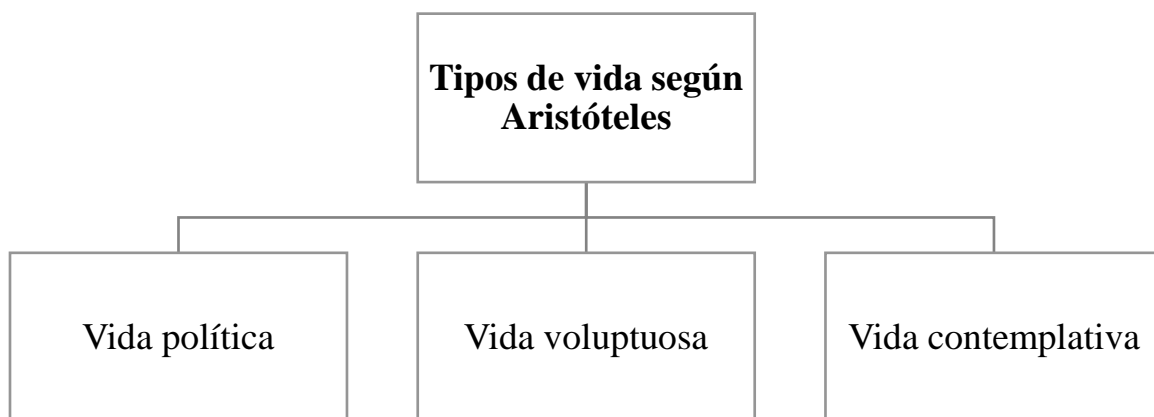
Del mismo modo, Aristóteles concibe las virtudes dianoéticas como aquellas ligadas a la parte racional del alma, mientras que las éticas o del carácter se referirían a la parte apetitiva del alma.

Siguiendo con las ideas de este autor, en cuanto a las virtudes intelectuales se refiere a “*prónesis*” como a “prudencia” o “sabiduría práctica” y entiende que el hombre virtuoso es aquel que previamente ha moderado sus sentimientos y apetitos. De este modo, la prudencia sería un hábito racional verdadero y práctico respecto a lo bueno y lo malo para el hombre. Y, por otro lado, la sabiduría capacitaría para la contemplación y produciría felicidad.

Es preciso comprender que Aristóteles entendía la felicidad como la vida mejor para el hombre, como una actividad del alma conforme con la virtud, y reflejaba con ello tres géneros de vida que aparecen en su ética y que se recogen en la Figura 22.

Figura 22.

Tipos de vida según Aristóteles.



Nota: elaboración propia tomando elementos de Aristóteles (2015).

A grandes rasgos, los tipos de vida propuestos por el autor se pueden definir del siguiente modo:

- Vida política: Aquella vida del humano que persigue la obtención de honores. El ejercicio aquí de las virtudes se encaminaría a la convivencia ciudadana.
- Vida voluptuosa: Persigue placeres. Sería la propia de los animales.
- Vida contemplativa: Persigue la contemplación de la verdad mediante la filosofía y la ciencia.

Con respecto a la educación y la cultura, en su obra de la Política, Aristóteles contempla las artes como vida mejor, y a ello agrega que la educación, moral o intelectual, no es exclusivamente para los jóvenes, y que ha de estar en directa relación con el reconocimiento de las virtudes, tal como señala Burlando, G. (2012).

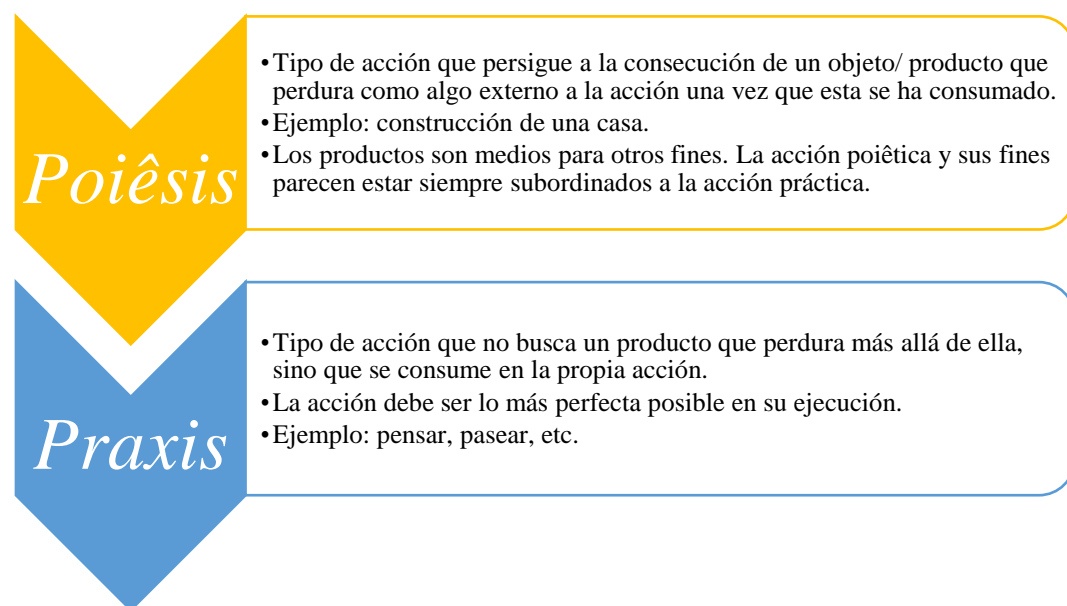
Para los antiguos filósofos, la virtud era el modo de lograr el buen funcionamiento de una ciudad organizada, por lo que veían preciso educar en ella. En este sentido, Aristóteles indica que los gobiernos producen ciudadanos a su imagen y semejanza, mientras que Sócrates es más drástico afirmando que los gobiernos producen un tipo de ciudadanos opositores al mismo y responsables de su colapso (Platón, 2004).

Siguiendo con las ideas del autor, al igual que Platón, Aristóteles ve de gran importancia la educación para la política, y en relación a la virtud refleja en sus obras las siguientes ideas clave:

- Los humanos somos seres con capacidad de actuar de modo consciente y libre.
- En las acciones siempre perseguimos algún objetivo, que se podría jerarquizar.
- Los propósitos de la vida humana se dividen en dos tipos principalmente, tal y como se recoge en la Figura 23: *Praxis* y *poiêsis*. El fin último de los humanos en sus acciones prácticas es la *Felicidad* o *Edudaimonia*.
- Concepción de la felicidad como bien supremo. Pero aparecen desacuerdos en los humanos en lo que respecta a qué es la felicidad.

Figura 23.

Propósitos de la vida humana: Praxis y Poiêsis

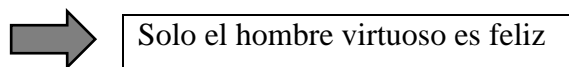


Nota: elaboración propia tomando elementos Gómez, C., y Muguerra, J. (eds.). Capítulo 11.

En este sentido, la educación se contemplaría como acción práctica, más aún si se focaliza en la cuestión ético-cívica, puesto que no iría ligada a la obtención de un producto inmediato, sino que tiene un fin en sí misma para que el humano. Tal como ya señalaba Aristóteles y otros autores como Mosterín, J. (2006), serviría así la educación para que el humano llegue a ser verdaderamente humano; razón por la cual, en muchas ocasiones, no se contempla utilidad inmediata en ella, y queda relegada dentro de los planes de estudio al verse como algo “abstracto”, “dinámico” y en muchas ocasiones “no útil”.

También aparecen como ideas principales en Aristóteles, como no podía ser de otro modo, la disputa placer / virtud. En este sentido Jesús Díaz, en el capítulo 11 de la obra “La aventura de la moralidad”, de Gómez, C. y Muguerza, J. (2018), señala que el placer tiene un carácter defectivo, a corto plazo, episódico y que precisa de circunstancias externas. Por lo que no tendría finalidad ulterior.

En relación a lo anterior, Aristóteles veía que el placer no podía ser contenido sustantivo de felicidad. Dando lugar a la idea de que:

 Solo el hombre virtuoso es feliz

De igual modo, aparece como característica que diferencia al humano del resto de criaturas la parte racional de su “alma”. Solo en el esfuerzo por cultivar esta característica se encontraría la felicidad.

En este apartado aparecen también divididas las virtudes en éticas y dianoéticas, tal como lo hizo Aristóteles, resultando esencial en el pensamiento del mismo la idea de sujetar racionalmente la parte irracional de la propia vida (dominada por las pasiones nacidas de deseos naturales), invitando al justo medio. Además, comprende la virtud como una disposición del ánimo adquirida con el tiempo; como un hábito cultivado a través de los años en el que mediante la práctica y el conocimiento se educa la sensibilidad de los humanos para que puedan discernir en cada situación el justo medio (Gómez, C. y Muguerza, J. 2018:405-443).

Prosiguiendo con la cuestión, se indica que la prudencia en Aristóteles se torna la “virtud fundamental”, que se adquiere y se perfecciona mediante la educación, proceso

en el que la práctica y la ejemplaridad son esenciales, en especial en relación a la educación.

Aristóteles, por otra parte, concibe la política como el medio para articular leyes dirigidas a hacer una vida virtuosa para todos los ciudadanos y, para ello, ha de ser educador, por lo que, en cierto modo la educación posibilita el ágora del aprendizaje de lo político.

Visto lo anterior, la educación en valores desde un punto de vista aristotélico permitiría la adquisición y perfeccionamiento de virtudes para que los individuos logren la felicidad entendida como *eudaimonía* y, a su vez, propiciaría una comunidad humana cívica conducida de modo correcto por medio de la educación y, muy ligada a este, la política.

En contra de la *ética de la virtud* propuesta por Aristóteles, surge la ética kantiana, que se desarrollará a grandes rasgos en un apartado posterior, pero que conviene indicar que comprende la virtud, no como fruto de la adquisición de hábitos educables con el “entrenamiento”, y por ende con el cultivo del carácter, sino basada en el “cumplimiento del deber”. En torno a ese deber, se articularía la ética del deber o deontológica, surgiendo así una gran discrepancia en la concepción de la ética, que se incrementa aún más con la idea de la ética de la voluntad que ya se ha indicado y que se podría atribuir su origen en las palabras de Nietzsche, F. (1983).

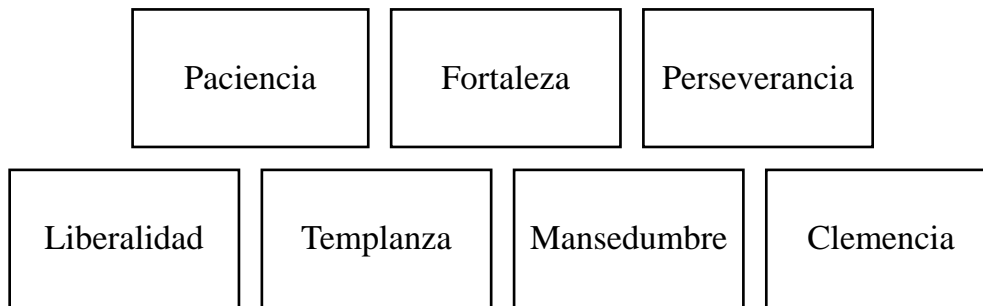
4.3.2.3. La virtud según Séneca

Para Séneca (1972), la sabiduría junto con la virtud constituye la meta de la vida moral. En este sentido, la moral precisa del enfreno de los deseos desordenados como recoge en sus *Tratados morales*, donde menciona las siguientes virtudes que se recogen en la Figura 24.

Figura 24.

Virtudes según Séneca.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia



Nota: elaboración propia tomando elementos de Séneca (1972).

Este pensador indica en esos tratados, que la virtud es una cosa alta, excelsa, real e infatigable. En este sentido, indica que el “sumo bien” es inquebrantable al ánimo, y que el ánimo recto jamás se altera.

En relación a la educación, Séneca reflexiona sobre que el maestro procura que los discípulos en los que tienen mayores esperanzas trabajen más, y contempla entre las cuestiones que destierran la virtud las siguientes:

- Insolencia.
- Demasiada estimación propia.
- Hinchazón que levanta sobre los demás.
- Amor impróvido y ciego.
- Riquezas transitorias.
- Alegría nacida de pequeñas y pueriles causas.
- Dicacidad y locuacidad.
- Soberanía que con ajenos vituperios se alegra.
- Pereza y flojedad de ánimo dormido.

Por su parte, Séneca incita a una educación en la que se promueva el esfuerzo, la rectitud de ánimo que evite la pereza y el enfreno de las pasiones mal canalizadas y de los vicios para poder alcanzar la virtud.

Finalmente, indicar que, con respecto a la moral, Séneca viene a decir que se debe aprovechar el tiempo en cosas altas, lo que resulta fundamental a la hora de educar en valores.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

“El tiempo que tenemos no es corto; pero perdiendo mucho de él, hacemos que lo sea, y la vida es suficientemente larga para ejercitar en ella cosas grandes, si la empleáremos bien” (Séneca 1972:105).

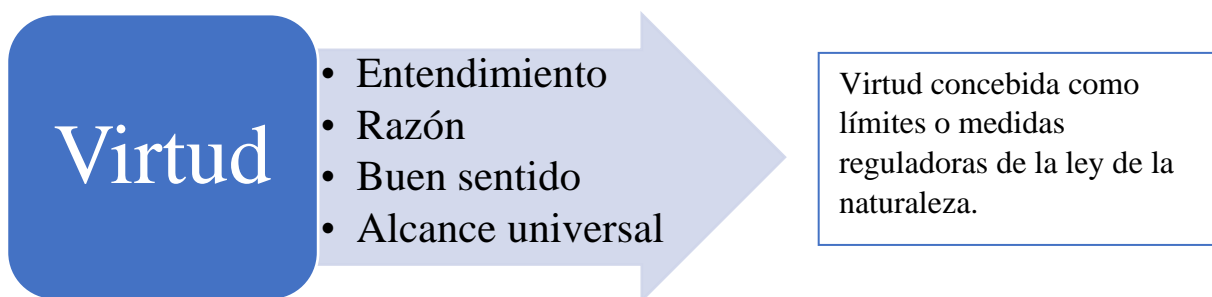
Siguiendo con la cuestión referida a la virtud, se plantea en el siguiente punto aspectos esenciales de la idea de Locke, (1997) al respecto.

4.3.2.4. La virtud según Locke

Locke concibe que todos los hombres nacen libres, defendiendo por tanto la libertad humana no entendida como “libre albedrío”, sino como capacidad para suspender no solo el juicio sino sus deseos particulares y deliberar sobre las distintas opciones a seguir. De este modo, refleja la idea de “un poder hacer” (*Power of doing*) propio del individuo como refleja Burlando, G. (2012). La concepción de la virtud según Locke se recoge en la Figura 25

Figura 25.

La virtud según Locke.



Nota: elaboración propia tomando elementos de Burlando, G. (2012).

Además, este autor comprende la virtud como razón, entendimiento o buen sentido con alcance universal. Esta cuestión fue rebatida por Descartes, R. (1981), que indicaba lo siguiente en su Discurso del Método:

“El buen sentido es la cosa mejor repartida del mundo, pues cada cual cree estar tan bien provisto de él, [...] más bien esto muestra que la facultad de juzgar bien y de distinguir lo verdadero de lo falso, que es lo que propiamente se llama buen sentido o razón, es por naturaleza igual en todos los hombres; y, por lo tanto, que la diversidad de nuestras opiniones no proviene de que unos sean más racionales que otros, sino tan solo de que dirigimos nuestros pensamientos por caminos diferentes, y no tenemos en cuenta las mismas cosas, No basta, pues, tener un buen ingenio (*ingenium/esprit*), lo principal es aplicarlo bien” (Descartes, R. 1981:4)

Por otro lado, John Locke (1997) se opone a la concepción aristotélica de virtud, entendida como “la alta perfección de la naturaleza humana”, y defiende una educación consagrada a la virtud que comienza en la infancia, sigue hasta la juventud y prepara a los individuos, incluyendo mujeres e “individuos de clases bajas”, para que adquieran el mismo tipo de carácter que los aristócratas y así prosperen en una sociedad libre.

Además, Locke busca redefinir la virtud, y en su obra *An essay concerning human understanding*, niega que la virtud sea algo innato, negando con ello también que los principios morales, entre los que incluye las virtudes, lo sean. Concibe pues la virtud como superior a la ley, y refleja que la vida política no puede darse sin virtud, entendiendo que el que se dedica a la política debe manifestar una actuación en base al juicio razonado, aunque no esté determinado por la ley. Por lo tanto, indica que los individuos tienen capacidad para autogobernarse.

En virtud de ello, las virtudes útiles para la vida pública serían los que se recogen en la Figura 26.

Figura 26.

Virtudes útiles para la vida pública según Locke.



Nota: elaboración propia tomando elementos de Locke, J. (1997).

Las virtudes anteriores serían adquiridas dentro de la vida privada del individuo, es decir, en la familia, para lo cual la educación moral precisa de darse en una institución familiar estable con una gran cantidad de tiempo destinado a ella.

Siguiendo con lo que a la virtud concierne, se presentan a continuación algunas de las ideas asociadas a la misma de Kant, I. (1989) y que han tenido un gran peso en la

educación en valores desde el punto de vista de educar para el deber (es decir, desde el punto de vista deontológico).

4.3.2.5. La virtud según Kant

Immanuel Kant, tal como se ha comentado en anteriores apartados, propone una idea de virtud focalizada en una ética del deber.

Así, en su *Fundamentación para una metafísica de las Costumbres*, obra publicada en 1785, considera al hombre como ser dotado naturalmente de ciertas disposiciones naturales que en origen son dos: el instinto y la razón. Siendo la razón la que permite diferenciar al hombre de otros animales, y dividiéndose la misma en razón práctica y razón teórica.

En relación a lo anterior, vincula la razón práctica a la voluntad y distribuye la misma en tres dimensiones: técnica, pragmática y moral. Esto, curiosamente, podría vincularse a los contenidos educativos que en la normativa se dividen en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales si lo llevamos al terreno de la educación en cualquiera de sus niveles. La dimensión técnica, según Kant, podría ser perfeccionada mediante la habilidad, la pragmática mediante la prudencia, y la moral por medio de la sabiduría.

Seguidamente, la voluntad aparece también en Kant como uno de los aspectos que dirigen la conducta moral del individuo. Así, indica el concepto de “disposición moral del ánimo” (*Gesinnung*), que se debe diferenciar de las “disposiciones naturales” (*Anlagen*). La “disposición moral del ánimo” tiene origen en la posibilidad de conciencia moral humana (*Gewissen*), que es capaz de darse a sí misma un destino y un carácter (Kant, I. 1961:122). En relación a ello, la “disposición moral de ánimo” es en realidad el deber que, en palabras de Kant, sería la “libertad e independencia del mecanismo de toda naturaleza” (*Ibidem*, 151), siendo esto lo que haría humanos a las personas.

Además, incide también en la relevancia del comportamiento del humano como ser libre, y no como autómatas, lo que, con respecto a la educación en valores se podría trasladar en la necesidad de proporcionar herramientas a los alumnos para llegar a una moral autónoma, huyendo de tal modo de la heterónoma.

A su vez, lo dicho se podría equipar con lo que Kant denominaría “seres autómatas”, pues habría que huir de la formación para “obtener” seres “autómatas”, en pro de una enseñanza que fomente la verdadera libertad basada en la ley moral si se siguen las ideas de este autor.

Aunque ya el autor indicaba la cuestión de las disposiciones naturales, también venía a decir que no se trata aquí de lo que la naturaleza hace del hombre, sino de lo que éste hace de sí mismo; pues lo primero es cosa del temperamento (en el que el sujeto es en gran parte pasivo), y únicamente lo último da a conocer que tiene carácter (Ibidem,70); es decir, la disposición del ánimo que se describe en líneas anteriores. Con ello, se indicaba la posibilidad de educar ese carácter en pro de la maximización de las disposiciones morales del individuo, aspecto de gran relevancia en la educación en valores.

Hay que mencionar también que el concepto kantiano de hombre como ciudadano del mundo (Kant, I. 1935:7-8), conecta al humano como parte de una comunidad histórica y concibe la cultura como fin último, tal como indica Flórez, C. (2004). En este sentido, tendría total razón de ser la propuesta de educar en virtudes a través del legado histórico, natural y artístico del ser humano.

Al mismo tiempo, la virtud es definida por Kant en su metafísica de las costumbres, como “fortaleza” en el sentido de fuerza con capacidad para mover al agente moral por el deber o la representación de la ley. Dicha fuerza sería contraria a las inclinaciones naturales del hombre.

De este modo, Kant se opone a la virtud como hábito o la virtud como habilidad, y concibe al humano virtuoso como aquel que es libre es su modo de actuar, por lo que, en este sentido, no tendría razón de ser una educación en valores sin una perspectiva democrática que se orientase a lograr la autonomía real de actos morales en el sujeto.

Con lo anterior, se conecta la capacidad del humano adulto para decidir en su día a día sus actos, no por una ley impuesta o por un sujeto exterior que dirija sus actos, sino por plena convicción en su modo de proceder de acuerdo con su moral.

Vinculado a esta cuestión, en el estudio de la educación en valores debería tener mucho peso el concepto de Antroponimia al que hace alusión Kant, pues en ella se puede observar una antropología ética, que se podría continuar con el camino de los valores como refiere Flórez, C. (2004). Es decir, con la axiología tal como refleja Kant en su metafísica de las costumbres, en la que el hombre es considerado ser histórico, viendo en él un ser capaz de engendrar un sistema de seres racionales a través de la historia.

Conforme a lo expuesto, se considera pertinente mencionar aquí también el imperativo categórico kantiano, pues contiene varias máximas a tener en cuenta para la educación en valores, y que Kant plasma en su *Fundamentación para una metafísica de las costumbres* como sigue:

- a) Obra solo según una máxima tal que puedas querer al mismo tiempo que se torne en ley universal.
- b) Obra de tal modo que trates a la humanidad, tanto en tu persona como en la de cualquier otro, siempre como un fin y nunca solamente como un medio.
- c) Obra como si por medio de tus máximas fueras siempre un miembro legislador en un reino universal de los fines.

Siguiendo con el imperativo categórico, y en consonancia con lo que Kohlberg denomina como autonomía moral (Hers, R., Reimer, J. et al. 2002), se expresa la fórmula de la autonomía kantiana, que viene a decir que un agente está obligado a seguir el imperativo categórico debido a su voluntad racional, en lugar de cualquier influencia exterior. De modo que, toda ley moral que viene motivada por el deseo de cumplir algún interés diferente a este, rechazaría el imperativo categórico, lo que lleva a inferir que la ley moral solo debe surgir de la voluntad racional.

En líneas generales, la ética kantiana se reconoce como una *ética del deber*, fundamentada en la libertad y en la universalización, pues pretende que se sometan las máximas a la prueba de la universalidad mediante el imperativo categórico. En conexión con ello, Kant, I. (1989) define la virtud como la fuerza de la máxima del hombre en el cumplimiento de su deber. Toda fuerza se reconoce solo por los obstáculos que es capaz de superar, pero en el caso de la virtud los obstáculos son las inclinaciones naturales, que pueden entrar en conflicto con el propósito moral.

Y, teniendo esto en consideración, también se reconoce en Kant (Ibidem: 248) la idea de que es el hombre mismo quien pone estos obstáculos a sus máximas y que la virtud no es únicamente una autoacción (pues en este caso una inclinación natural podría intentar someter a otras), sino una autoacción según el principio de la libertad interna, por tanto, mediante la mera representación de su deber según la ley formal del mismo.

Lo anterior se recoge en *La metafísica de las costumbres*, y de igual modo, en esta obra, Kant señala que la virtud significa fortaleza moral de la voluntad de un *hombre* en el cumplimiento de su *deber*, que es una coerción moral de su propia razón legisladora, en la medida en que ésta se constituye a sí misma como poder ejecutivo de la ley (Kant, I. 1989:262).

A lo descrito se suma la definición que el mismo autor proporciona en relación a la virtud en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, indicando lo siguiente:

“Contemplar a la virtud en su forma (*Gestalt*) propia no es otra cosa que presentar a la moral desvestida de toda mezcla con lo sensible y de todo ordenamiento espurio de la recompensa o el amor a uno mismo” (Kant, I. 1999:183).

Por su parte, también se debe señalar que Kant afirmaba que:

“La virtud, entendida como conformidad de la voluntad con todo deber, fundada en una intención firme, es sólo como todo lo *formal*, una y la misma”
 (Kant, I.1989:249).

Con lo anterior, propone una definición formal de virtud en su *Metafísica de las costumbres*, indicando que debe tener un fin que a la vez sea un deber moral concreto. Estos fines serían deberes singularizados, “deberes de la virtud”, dando lugar a “comportamientos virtuosos”.

En el sentido señalado en el párrafo anterior, se refleja como en la *ética del deber* se perdería la parte de “educabilidad de la virtud”, que se propone por parte de la *ética de la virtud* de Aristóteles, pues se basaría más en “obedecer” que en “desarrollar virtudes mediante la puesta en práctica y habituación de comportamientos virtuosos mediante el hábito”. Por ello, en sentido kantiano no se concebiría la educación en valores en términos actuales en algo perfeccionable mediante el florecimiento gracias a la educación, sino en

una visión de deber, puramente axiológica, y basada en el cumplimiento de normas morales a las que se debe obedecer luchando contra las propias inclinaciones naturales que irían en contra de estas y se trabajarían como “deberes de virtud”.

Para concluir esta aproximación a la ética kantiana, se insiste en la necesidad de voluntad para la educación en valores, al ser uno de los puntos en común de muchos de los grandes estudiosos de la ética. Por otro lado, se refleja la necesidad de fomentar virtudes de manera que el sujeto vaya labrando un sistema de valores sólido que no se pueda ver perturbado por otros, ni por circunstancias que no le sean favorables en ciertos momentos de su vida.

Finalmente, se habría de tener en cuenta que, en este sentido, hay que tener en consideración el desarrollo evolutivo del individuo en su crecimiento moral para una educación en valores que fomente la autonomía moral y no la automatización en términos kantianos, tal como se describirá en el apartado correspondiente a las aportaciones de autores sobre el desarrollo moral.

Indicado lo anterior, se procede a incluir una pequeña aproximación a la virtud en autores como Hobbes, Rousseau y Nietzsche. Este último se consideraba immoralista tal como se refleja en algunas de sus obras de modo literal, y aun así, algunas de sus proposiciones pueden resultar de utilidad si se pretende articular una educación en valores para el desarrollo moral autónomo que huya de una perspectiva deontológica y se focalice más en el cultivo de la propia voluntad de acción.

4.3.2.6. Breve aproximación a la virtud según Hobbes, Rousseau y Nietzsche

En relación a la ética, Hobbes trató de equiparar las leyes de la naturaleza a las virtudes morales, ligando la filosofía moral a la ciencia de la virtud y el vicio. Cabe también destacar en relación al estudio de la Virtud, que Rousseau distingue al hombre salvaje del hombre con virtudes sociales, indicando lo siguiente:

“ [...] el hombre salvaje y el hombre civilizado difieren tanto en sus sentimientos y en sus inclinaciones, que lo que hace la felicidad suprema en uno reduciría al otro a la desesperación. El primero no respira más que por el reposo y la libertad; desea sólo vivir y permanecer ocioso, sin que la misma ataraxia del estoico pueda igualarse a su profunda indiferencia por todo. Por el contrario, el ciudadano, siempre activo, suda, se agita, se atormenta sin cesar en busca de ocupaciones más laboriosas siempre; trabaja hasta la

muerte, corre, si se quiere, tras ella para colocarse en estado de vivir, o renuncia a la vida para alcanzar la inmortalidad; obsequia a los grandes que odia y a los ricos que desprecia, sin dejar ningún medio para alcanzar el honor de servirles; jactase orgullosamente de su bajeza y de la protección que recibe, y ufano de su esclavitud, habla con desdén de los que no tienen el honor de compartirla” (Rousseau, J.J. 1959: 797).

Por su parte, Nietzsche, F. (1999) considera que la voluntad es el motor del ser humano, siendo superior el “querer” que el “deber”; es decir, la voluntad que el poder. En su obra *Así habló Zaratustra*, identifica al “superhombre” con las siguientes virtudes:

- Grandeza.
- Valentía.
- Fuerza.
- Pasión.
- Excelencia.
- Responsabilidad sobre la propia vida.

Por su parte, este autor encuentra en la modestia, la tolerancia, la prudencia y la paz falsas virtudes nacidas de la debilidad y de sus obras se infiere la importancia de la moral autónoma no regida por premios, castigos, ni por un deber impuesto.

Lo anterior, es de gran relevancia si se pretende ayudar a los discentes a crear un sistema propio de valores en base a la propia voluntad y no al deber ni a la realización de actos morales o inmorales por premios o por la imposición por parte de terceras personas.

Y pasando a autores más actuales, en el siguiente punto, se exponen algunas cuestiones ligadas a la virtud en MacIntyre, A. y que tratan de desmontar la posibilidad de una ética universal.

4.3.2.7. Virtud en MacIntyre o virtud contra Ilustración

MacIntyre, A. (2019) sistematizó la situación de crisis moral, focalizándose en la imposibilidad humana para ponerse de acuerdo sobre unos principios mínimos. En su obra *Tras la virtud*, MacIntyre lleva a cabo el desarrollo de una genealogía del problema, recuperando el desarrollo de concepto de virtud como herramienta explicativa y

normativa en contraposición con los intentos que desde la Ilustración se han hecho para fundamentar una moral universal.

En primer lugar, Alasdair MacIntyre propone la recuperación del concepto de virtud, focalizándose en la dificultad de encontrar una ética universal en relación a esto, y señalándolo como principal problema. Además, en contra de Kant, rechaza que esta sea vista como un conjunto de normas a cumplir, e incide en el fracaso de la razón para imponer un punto de vista imparcial para los asuntos morales (Gómez, C. y Muguerza, J. 2018:405-443).

En relación a la educación en valores, este autor tiene gran peso, pues considera que cuando se afirma que algo es bueno, simplemente se afirma dicha cuestión desde un punto de vista personal, reflejando el *agrado* con respecto a algo considerado bueno, e intentando de algún modo influir en el resto de individuos para que adopten esa *perspectiva sentimental* sin un punto de vista objetivo. Ello conlleva *manipulación*, lo que puede verse en los innumerables debates sin resolver en torno al aborto, guerra, especismo, etc.

Además, este autor propone como problema que el emotivismo impide la ética, planteando el rechazo a asentar la moral en un conjunto de normas, proponiendo el planteamiento al retorno aristotélico de virtud. Del mismo modo, se encuentra con la dificultad de la virtud concebida de modo universal, y haciendo una gran crítica al movimiento ilustrado por no asentar de modo sólido las bases de la moral.

Siguiendo con la idea anterior, el autor se muestra contrario a la concepción de que el hombre actúe a nivel moral bajo el único principio de “deber ser”, ya que ello propiciaría la posibilidad de debate en relación a prácticamente todas las cuestiones con su consecuente posibilidad de manipulación de unos sobre otros (que si lo trasladamos al terreno educativo es un gran problema).

Sea tal vez las cuestiones más abajo señaladas las que invitan a pensar sobre algunos de los problemas que se detectan en relación al relativismo moral contemporáneo que lleva a la necesaria concepción en este sentido de la educación en valores desde una perspectiva transversal y abstracta, porque nadie se atreve a meterse en dichos asuntos.

“¿Cómo se ha llegado a esta situación de permanente desacuerdo sobre las cuestiones morales básicas? ¿Cómo es posible que en lo referente a ellas reine un completo relativismo; que los asuntos morales se hayan reducido a una mera expresión de gusto en la que no cabe ningún tipo de criterio racional que permita dirimir nuestras disputas valorativas?” La respuesta a estas cuestiones el autor las señala en relación al fracaso de la Ilustración a la hora de alcanzar el conocimiento de la fundamentación racional de la moral, como indica Jesús M. Díaz en Gómez, C. y Muguerra, J. (2018).

En el anterior sentido, MacIntyre hace una crítica al movimiento ilustrado ante la imposibilidad de asentar la moralidad en bases sólidas, e indica también que se debe tener en cuenta para lograr una *comunidad de valores*, no solo la parte biológica del humano, sino también su historia. Por ello, las acciones que se consideran buenas y por ende los valores prosociales (en términos contemporáneos), se ligarían de modo directo con la cultura en la que se encuentra el sujeto que a lo largo de los años va definiendo “las virtudes”, que configuran el modelo de buen ciudadano.

Este autor, en definitiva, define la virtud del siguiente modo:

“Cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente el lograr cualquiera de tales bienes” (MacIntyre, A. 2001:237).

Resulta de igual modo destacable que, en contra de lo que Aristóteles señalaba en relación a la posibilidad de universalizar los fines humanos y las virtudes, él ve que los valores dependerán en gran medida de las tradiciones de cada sociedad o grupo humano, y que, por ende, el contenido de esos fines y virtudes no sólo no son homogéneas sino que, en muchas ocasiones, pueden llegar a ser incompatibles entre sí. Ello comporta la dificultad de una fundamentación moral, es decir, de una posible universalidad, y propicia un claro relativismo comunitarista como sostiene Díaz-Álvarez en Gómez, C. y Muguerra, J. (2018).

Indica MacIntyre, por tanto, la importancia de la cultura y la tradición en que se encuentra el sujeto para la formulación de ciertas “virtudes”, o valores, lo cual, sin duda, dificultaría abarcar una educación en valores que se pretenda universal, siendo precisa su acotación en función del contexto más inmediato del individuo.

Ahora bien, ¿Y si en lugar de incidir en las diferencias entre diferentes comunidades humanas nos focalizásemos en los puntos comunes?; ¿sería este modo de comprender la posibilidad de educar en virtudes universales en función de la educación en una concepción global de la comunidad humana en términos?

En relación a esta cuestión, el autor en cuestión indica lo siguiente:

“Si dos tradiciones morales se pueden reconocer mutuamente como contendientes rivales sobre temas de importancia, entonces deben compartir necesariamente ciertos rasgos comunes (...) Los temas en que los seguidores de una tradición apelan a modelos simplemente inconmensurables con aquellos a los que apelan los seguidores de la razón rival no solo ni pueden ser los únicos tipos de temas que se planteen en tal situación. Por tanto, al menos alguna vez será posible que los seguidores de cada tradición atiendan y valoren, según sus propios modelos, las tipificaciones que sus rivales dan de sus posturas (...) Y nada impide que el descubrir estas caracterizaciones les revele rasgos de sus propias posturas que no habían percibido, o consideraciones que dados sus puntos de vista deberían haber mantenido, no habiéndolo hecho. En realidad, nada impide descubrir que la tradición rival ofrece explicaciones aceptables de la debilidad o inhabilidad para resolver los problemas adecuadamente, de las múltiples incoherencias de la tradición propia, para la que los recursos de la tradición propia no han sido capaces de ofrecer explicación convincente” (MacIntyre, A. 2001: 337).

Con ello, remite a una especie de confrontación entre diferentes tradiciones por lograr esa “universalidad” en los problemas morales, pero también indica en su obra *Tras la virtud* que existen máximas enteramente universales que pertenecen al hombre como tal. Dichas máximas serían, por tanto, las que se deberían tener en cuenta a la hora de proponer una ética de la virtud universal, con una perspectiva que tiene en cuenta *ethos* y *logos*, particularidad y universalidad.

En este sentido la autora Martha Nussbaum contempla el estudio transcultural de la virtud, tal como se expone en el siguiente punto.

4.3.2.8. El carácter transcultural de la virtud de Martha Nussbaum

Nussbaum, M. (1993: 242-269) contempla como principal enemigo a batir en la cuestión moral precisamente el relativismo, articulando para ello una ética transcultural de la virtud, cuyas características principales se exponen seguidamente:



Relativismo moral = principal enemigo a combatir.

- Presencia de características, *capacidades* o *funciones* transculturales en el humano, que permiten unificar ciertas virtudes con independencia de las diversas tradiciones.
- Busca perspectivas comunes dentro de las perspectivas plurales para poder elaborar una *ética universal de la virtud*.

Existen comportamientos excelentes aparejados a las capacidades humanas según indica Nussbaum, M. (1993) y, además, propone una lista de capacidades transculturales que liga a una orientación de las mismas en base a que se cumplan de modo excelente. Para ello, hace mención a la mortalidad, a la corporalidad, a la capacidad para el placer y el dolor y a las capacidades cognitivas, así como a las emociones, la razón práctica, la comunidad con otros seres humanos, el humor y juego y la individualidad.

Por otro lado, esta autora considera que ha demostrado la posibilidad de llegar a un acuerdo en relación a lo que debe ser la vida buena, proponiendo para ello una serie de virtudes transculturales que ayudan a alcanzar la plenitud de las capacidades universales de modo científico, equilibrando lo particular y lo universal en relación a la virtud.

Por lo anterior, las obras de esta autora son de gran utilidad para aproximarse a una educación en valores orientada a la igualdad de oportunidades formativas, que tenga en cuenta las características de los sujetos en tanto a la moral por su cultura, pero también en relación a la construcción de un sistema de valores mínimos que sirvan para educar en virtudes al humano desde una perspectiva que apueste por maximizar el bienestar para todos, pero teniendo en cuenta la comunitarista, es decir, respetando la individualidad, pero dando pautas mínimas para la convivencia.

Por supuesto, con el anterior párrafo no se pretende indicar que las culturas mayoritarias impongan su punto de vista ético o moral por lo que Baumann, C. (2019: 97-114) denomina englobamiento, que podría llevar a gramáticas de Identidad / Alteridad o *Selfing / Othering*. Más bien, lo que se pretendería sería identificar una serie de mínimos comunes éticos que sirviesen de utilidad para maximizar la convivencia entre individuos humanos.

Seguidamente, en el apartado que sigue, se indican aspectos básicos de la ética discursiva de Habermas y se conecta con su importancia para la educación en valores; siendo sus ideas esenciales para la comprensión de esta tesis doctoral.

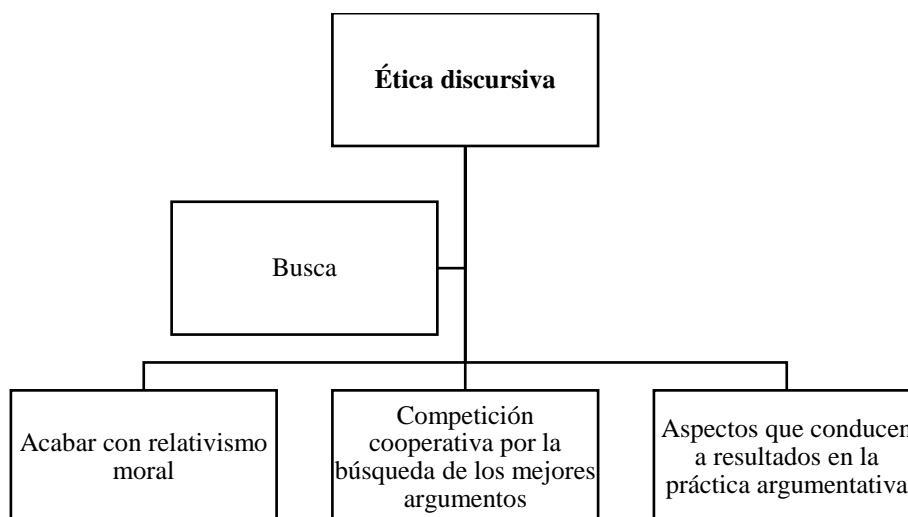
4.3.2.9. La ética discursiva de Jürgen Habermas y su utilidad en la educación en valores

En el texto “*ética discursiva*” de Jürgen Habermas presente en el libro de Gómez, C. (2007:181) *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*, el autor plasma las ideas clave en relación a su relevante ética del discurso; que sin duda puede ser analizada como un modo de dejar de lado el relativismo o la falta de objetividad en la educación en valores y de dar un paso hacia la concreción de la misma.

En la Figura 27, se reflejan algunos de los aspectos básicos que Habermas plantea en su ética discursiva. Para ello, propone una competición cooperativa por la búsqueda de los mejores argumentos que permita llegar a un consenso en relación a las normas morales que se deben seguir (lo que se puede conocer como “situación ideal de habla”, que se abordará a posteriori).

Figura 27.

Ideas de la ética discursiva de Habermas



Nota: ideas extraídas de Gómez, C (ed.). (2007) p.174-185.

Este autor no solo refleja ideas a nivel teórico con ánimo de estudiar el modo de acabar con lo que se infiere en la lectura de un “relativismo moral”, sino que plantea un

procedimiento a seguir para lograr una fundamentación teórica del punto de vista moral, en el que refleja los pasos siguientes indicados de modo muy somero:

- Principio discursivo.
- Principio de universalización.
- Utilidad para distinguir normas de capaces de suscitar aprobación universal.

Seguidamente, Habermas refleja los aspectos que bajo su criterio conducirían con la práctica argumentativa a unos resultados “aceptables universalmente” (Gómez, C. 2007:180), fundamentados en la fuerza de convicción de los mismos, que conecta con el proceso de argumentación y que plantea los aspectos recogidos en la Figura 28.

Figura 28.

Aspectos que conducen a resultados en la práctica argumentativa.

No exclusión	Mismas oportunidades	Opinión de los participantes	No coacción
•Nadie que pueda hacer una contribución relevante debe ser excluido de la participación.	•A todos se dan las mismas oportunidades de dar sus aportaciones.	•Los participantes deben decir lo que opinan.	•Las aportaciones deben estar libres de cualquier tipo de coacción.

Nota: elaboración propia a partir del texto *ética discursiva* de Habermas extraídas de Gómez, C. (ed.). (2007).

Cabe destacar que el filósofo propone como punto central de la fundamentación ético-discursiva del punto de vista moral una “regla de argumentación”, que permitiría la selección de las normas de acción, ligadas a una pretensión de validez moral si se pretende un discurso práctico.

Otra idea que vale la pena señalar es la de que, para una convivencia justa, se deben separar las cuestiones pragmáticas relativas a la elección racional, y las cuestiones éticas relativas a la vida buena o no fracasada según concibe el mismo la cuestión.

Finalmente, Habermas, J. (1991) recoge la idea de que el principio discursivo se podría operacionalizar tanto para cuestiones vinculadas a la moral, como a otros ámbitos

como las deliberaciones en legisladores políticos o para discursos jurídicos, a lo que consideramos que se podría sumar con sus correspondientes adaptaciones la educación.

De este modo, y con palabras claras, Habermas en su texto *ética discursiva*, extraídas de Gómez, C. (2007:174), logra reflejar un modo de proceder mediante la argumentación con capacidad y posibilidad irrestricta de los participantes en el discurso, el modo de llegar a un consenso que permita establecer normas para posibilitar la convivencia; justificando así su ética discursiva desde el inicio del texto indicado, como un modo viable que justifica (valga la redundancia), el contenido de una moral del igual respeto y la responsabilidad solidaria para con todos.

Por ende, lo que este autor trae a la luz, es precisamente la posibilidad de llegar a un consenso que se aleje de la abstracción, y por tanto, del relativismo moral que hace huir de una verdadera educación en valores basada en la equidad.

Lo descrito con anterioridad, podría suponer un nuevo punto de vista de la educación en valores focalizada en la práctica real; aunque, claro está, nada sencilla para lograr unos mínimos éticos, que surgieran de la argumentación entre los individuos partícipes de la comunidad humana en base a lo que denomina “Situación ideal de habla”.

De esta manera, todos los afectados por una norma tendrían la capacidad y posibilidad irrestricta de participar en el discurso, atendiendo al mejor de los argumentos dados, y no a la violencia ni a la coacción para llegar de tal modo a un consenso social que posibilitase unos mínimos éticos de carácter obligatorio y el cumplimiento acaecido por la autonomía moral de los sujetos.

Esto no debería llevar al relativismo moral que solo pretende “aconsejar”, puesto que en ética hay cuestiones que no pueden caer en manos del “consejo”, sino de la obligación para garantizar una sana convivencia entre los miembros de la comunidad.

Con respecto a lo expuesto, ¿Es relativo que no es correcto violar?, ¿Es relativo que contaminar el medio ambiente propicia el cambio climático o que todos los individuos tienen derecho a la vida? ¿Acaso es relativo que la esclavitud es una atrocidad? En este sentido, nadie puede indicar la defensa de las cuestiones anteriores con argumentos sólidos fundamentados en la ética, en la constitución, ni en la convención de los Derechos Humanos.

Nadie puede indicar que no es necesario educar en valores con fundamentación; con “valores” consensuados de modo racional en base a una ética mínima a respetar, que podrá ser complementada con una ética de máximos que constituirá al ser humano como tal, pero que jamás debería vulnerar los principios éticos mínimos que hacen humano al humano como viene a indicar Mosterín, J. (2006).

Aunque no se niega aquí lo que ya sostenía Kant, que las normas han de darse a uno mismo puesto que sin ello no es posible la vida moral, resumiéndose de este modo su imperativo categórico asociado a su idea de autonomía, es cierto que el sujeto humano, por simple desarrollo evolutivo, tal como indica Kohlberg (Hers, R. Reimer, J. et al. 2002), parte de una moral heterónoma para poder llegar a construir su propia moral autónoma.

Ello hace que el mismo sea fácilmente manipulable, y en este sentido es preciso que, pese a la dificultad que ello supone, la educación en valores proporcionada desde las instituciones educativas sea consensuada y se base en una ética mínima que aún está por definir, pero que urge obtener si se pretende la convivencia entre miembros de la comunidad humana, así como de miembros de otras comunidades de seres vivos, y por supuesto para el desarrollo sostenible.

Retomando la cuestión sobre “la situación ideal de habla”, Habermas la considera como un supuesto inevitable que puede resultar de juicio crítico a la veracidad de los discursos, y es que nadie con pretensiones justas en su comunicación querría ser ininteligible.

Ahora bien, en conexión con lo que se plantea en el párrafo anterior, puede surgir la idea de que precisamente tratar de “imponer” una ética mínima atentaría contra la autonomía del individuo, pero ¿acaso la mujer que es violada, la persona que es maltratada física o psicológicamente, el cerdo que vive toda su vida entre rejas sin ver la luz del sol, los mares contaminados por basura que genera el humano, el toro al que se arrebató la vida para causar deleite sensorial en el humano que le observa, el niño que es privado de una educación mínima, etc., no merecen ser protegidos de los sujetos que se hacen llamar humanos pero que en duda se pone si merecen tal calificativo?

¿Acaso se puede argumentar de modo sólido y contrario que se deba respetar la actitud del que atenta contra ciertas cuestiones como las planteadas entre las que se podrían incluir muchas más?

Lo ideal sería ayudar a cada individuo humano a constituirse como tal mediante el florecimiento de las virtudes en términos aristotélicos, propiciando la construcción de su propio sistema de valores sin una visión axiomática que obligase a adoptar como positivos de modo imperativo algunos valores en detrimento de otros; esto se hace totalmente preciso en una sociedad en la que la violación de cuestiones morales se hace latente.

Sería preciso educar para que sea el propio humano el que actúe por propia voluntad de modo justo, pero ¿acaso se puede sostener como correcto esto si en su proceso (largo) otros sufren consecuencias como la muerte, la violación, o inclusive la matanza indiscriminada de especies, o incluso se pone en riesgo la conservación del planeta?

Por ello, se ve precisa una educación en valores democrática que no podría verse desde la perspectiva de que “nace sola en el individuo”, pues la realidad, de modo empírico, nos indica que no ocurre de este modo en todos los casos, y se hace absolutamente necesario que desde las más tempranas edades se oriente en relación a unas normas de convivencia a respetar.

En primer lugar, se debería llevar a cabo esta educación bajo una moral heterónoma para luego de modo paulatino ir orientando el proceso educativo a la autonomía moral, haciendo énfasis en el cultivo de la propia voluntad, bajo un querer real, bajo una autonomía en la que resulte inaceptable el hecho de vulnerar una ética mínima constituida no de modo autoritario, sino de modo verdaderamente democrático y con un sistema que permitiese la participación de todos en la generación de dichas normas, y que debería ser revisado con asiduidad. No consiste lo anterior en una lista interminables de cuestiones a “no realizar”, o a “sí realizar”, sino en unos mínimos irrenunciables.

Ahora bien, ¿cómo los diversos individuos pueden continuar siendo autónomos, pero en armonía con unos principios mínimos? ¿no sería esto un modo de hacer que las ideas sobre los valores “buenos”, o “malos”, a la que mucho ha aportado Scheler, M. (1941), vengan impuestas por una determinada cosmovisión que llevase a los inevitables

“ismos” bajo una pretensión totalitarista? ¿quién está capacitado para indicar lo “bueno” y lo “malo”?

Cuestiones como las anteriores son las que han llevado a la humanidad a lo largo de su historia a diferentes teorías éticas no concluyentes para abordar la cuestión de la moralidad.

Por el contrario, Habermas, en lo que se podría reconocer como una ética “formal procedimental”, logra un modo de plantear como se puede ver qué es lo bueno y qué no lo es, dividiendo así la posibilidad de localizar lo “justo”, y lo “injusto”. De esta manera, se aleja del ámbito del “consejo” y se aproxima al de las proposiciones, de modo que se podría relacionar con la posibilidad de que existan normas a aceptar para todos (siempre que sean democráticas), con carácter obligatorio.

Lo anterior no consistiría en “uniformar” a cada grupo social y/o “manipularlo”, sino en establecer normas de lo justo para que el humano logre un mínimo común ético que le permita a su vez mantener y mejorar la diversidad de aspiraciones de vida (lo bueno según él), pero en respeto a unos mínimos.

Por su parte, Habermas considera que la pluralidad moderna lleva al relativismo y por tanto a lo irracional. Para ello no teoriza únicamente, sino que propone su ética discursiva bien fundamentada en la que se han de tener en mente las siguientes cuestiones bajo lo que se podría considerar un “intento de transposición dialógica del imperativo categórico kantiano” (Cerezo-Galán, P.1997).

La ética discursiva viene a indicar que todos los afectados por una norma que argumentan a través del diálogo, teniendo en cuenta la situación ideal del mismo, podrían llegar al consenso. Esto lleva a pensar que podría ser un punto de partida interesante para alcanzar el propósito de llegar a principios éticos mínimos.

En este sentido, podría verse de gran utilidad el recurso de las asambleas en educación en cualquier nivel educativo y extrapolarlo a la vida política en la edad adulta, mediante asambleas discursivas para plantear argumentaciones respetuosas y alcanzar consensos de forma democrática. De este modo, no se perdería la autonomía del propio individuo, pues con la transposición dialógica del imperativo categórico se podría

argumentar con libertad y autonomía; y lo justo saldría a colación de los acuerdos a los que llegasen los propios implicados, propiciando así una verdadera ética de mínimos.

En consonancia con lo anterior, se debería tener en cuenta, como indica Habermas, J. (1981), “las pretensiones de validez del habla”, entre las que se encuentran las que se exponen a continuación:

- ✓ Intelligibilidad: es preciso que el receptor entienda el mensaje del emisor.
- ✓ Veracidad: se debe decir lo que se piensa, y pensar lo que se dice, esto no es sinónimo de “verdad”, puesto que el emisor del mensaje puede ser que no esté en lo cierto pero que actúe con veracidad en relación a sus palabras y sus pensamientos.
- ✓ Verdad: se debe buscar encontrar la verdad, más aún si se refiere a como el humano “debe ser”, apareciendo en este sentido la conexión con la corrección.
- ✓ Corrección: serían los juicios del “deber ser”, es decir, sería lo vinculado a juicios morales.

Los conflictos, si se emplean los anteriores ítems, no tienen por qué desencadenar violencia si se emplea la racionalidad comunicativa, sino que pueden y deben llevar al consenso. Para lo cual, en cuestiones de magnitud como la educación en valores, ha de respetarse la participación de todos los afectados por las normas que se pretenden para obtener las mismas en base al “mejor argumento”.

Ahora bien, ¿el “mejor argumento” realmente carece de sesgos?, ¿el voto de la mayoría es siempre el más justo? Si se contemplase esto de tal manera, la muerte de Sócrates sería percibida como “justa”, puesto que tal como indica Platón en su Critón o el deber del ciudadano, la “mayoría” veía justa la condena a muerte de Sócrates.

Este caso no ocurriría si se plantease un auténtico sufragio universal que atendiese al mejor argumento para lograr una ética mínima, en el que todos, independientemente de su género, etnia, lugar de nacimiento o de residencia, clase social o edad pudiesen plantear su opinión.

Del anterior modo, podría surgir la ética de mínimos bajo una perspectiva democrática respetuosa con la capacidad irrestricta de los afectados en la misma de llegar a un consenso justo, sin por ello privar de libertad para el mantenimiento de una ética de

máximos siempre que se respetase esta mínima (idea propia en base a la ética discursiva de Habermas, y al imperativo categórico kantiano).

Parece que, de este modo, se podría llegar a un consenso en el bucle del relativismo de “lo justo” y lo “no justo”, dejando “lo bueno” para el desarrollo individual de la persona, pero proponiendo “lo justo” como único modo posible de abordar ciertas cuestiones.

No es esta cuestión de opinión, sino de argumentación, de consenso, y de evolución.

Estas ideas, serán empleadas para la propuesta de concreción curricular en el punto específico elaborado para tal fin en la presente tesis doctoral, así como para la metodología planteada para abordar la educación en valores en Educación Infantil.

Sumado a lo aquí descrito, se indican en el siguiente punto ideas afines a la virtud y los valores desde una perspectiva más axiológica indicando aspectos ligados al autor Max Scheler.

4.3.2.10. Max Scheler y las relación de los valores “bueno” y “malo” con los restantes valores y con los bienes

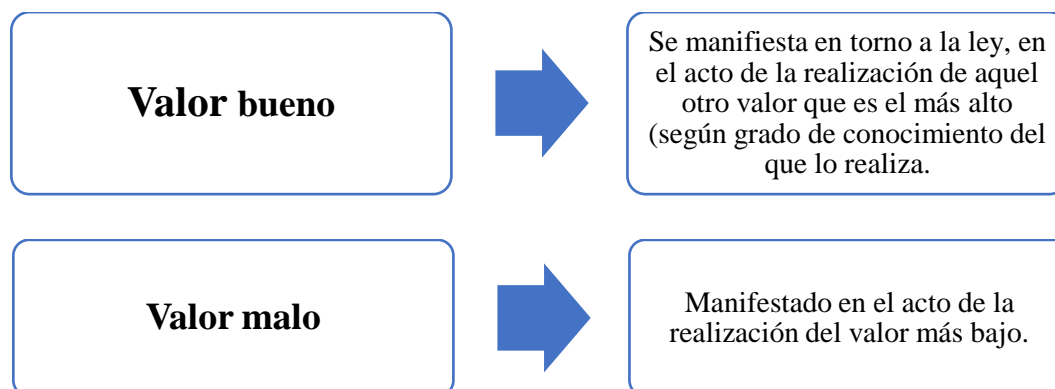
Scheler, M. (1941), en su texto *Relaciones de los valores “bueno” y “malo”*, plantea el problema de la particularidad de los valores “buenos” y “malos” frente a los otros valores tal como se refleja en el inicio del mismo. Esta cuestión resulta interesante para comprender la educación en valores, por ello, se reflejan a grandes rasgos los aspectos más relacionados con ella del autor.

Primeramente, este autor plantea que la voluntad no puede hacerse buena o mala por el mero hecho de tender a la realización del cualquier *valor material*, con independencia de que este sea positivo o negativo. En relación a ello, considera acertado que la idea kantiana de que la realización de un valor material determinado no es en sí misma buena o mala, pero reconoce que hay una jerarquía, y hace la aclaración que se recoge en la Figura 29 a colación de esta cuestión.

El valor «bueno» se manifiesta cuando realizamos el valor positivo superior, manifestándose en el acto voluntario.

Figura 29.

Aclaración sobre el valor bueno y el valor malo.



Nota: elaboración propia tomando elementos de Max Scheler en Gómez, C, (ed.). (2007:127).

Además, el autor refiere que sería moralmente bueno el acto realizador de valores que coincide con el valor que ha sido “preferido”, y se opone al que ha sido “postergado”, siendo considerado por el contrario como valor malo aquel que ha sido “postergado”.

Scheler vincula también el valor “bueno” al acto realizador que ejecuta un valor positivo, dentro del grado más alto de valores, mientras que los valores “malos” se conectarían al acto realizador de un valor negativo. Además, refleja de igual modo en su texto que existe una ética material en la que se deben mostrar las leyes de preferencia objetivas que existen entre los valores materiales, y que se cimenta en varios axiomas que de modo resumido se recogen en las siguientes líneas⁵:

- Existencia de un valor positivo = valor positivo.
- No existencia de un valor positivo = valor negativo.
- No existencia de un valor negativo = valor positivo.

⁵ Empleando las ideas de Max Scheler de su texto *Relaciones de los valores «bueno» y «malo» con los restantes valores y con los bienes* extraídas de Gómez, C (eds.). (2007:128-129).

- En la esfera de la voluntad:
 - ✓ Un valor positivo se vincula a la realización de un valor positivo.
 - ✓ Es malo el valor vinculado a la realización de un valor negativo.
 - ✓ Es bueno el valor ligado a la realización de un valor más alto.
 - ✓ Es malo el valor que va vinculado a la realización de un valor más bajo.
 - ✓ El criterio “bueno” y “malo” consiste en la coincidencia del valor intentado en la realización con el valor que ha sido preferido, o, en la oposición al valor que ha sido postergado.

A lo largo del texto, el autor va indicando las consonancias y diferencias de sus ideas en relación a la cuestión abordada contrastándolas con las de Kant, tratando de dilucidar en qué estaba en lo cierto y en que no en cuanto a los valores “buenos” y “malos” y una de las ideas esenciales que aparecen se articula en consonancia con que “para ser bueno se debe hacer el «bien»”.

A su vez, también se destaca como idea esencial que el bien más *puro e inmediato*, así como el más malo, se dan en el acto del querer. En este sentido, incluso cuando de da la elección, se puede producir el “poder querer de otro modo, exclusivamente, sin una elección”.

Scheler, M. (2007), en su línea de argumentar la cuestión en relación a Kant, asegura que se debe rechazar la idea de que “bueno” y “malo” van vinculados primitivamente a los actos voluntarios tan sólo; y señala al respecto que “bueno” y “malo” son *valores personales*, y que no se debe reducir “bueno” y “malo” a algo “normativo”.

Seguidamente, el autor hace referencia a la capacidad de realización de los dominios del deber ideal en relación a las cualidades valiosas, indicando que las direcciones afectadas por los valores morales se denominan “virtudes” y “vicios”.

Se debe tener en cuenta en esta cuestión, que no solo basta con que existan “disposiciones” y “aptitudes”, “hábitos” de las facultades, sino que es preciso que para considerar a las personas depositarios de lo “bueno” y “malo” se ha de tener presente el ámbito del querer y el obrar.

Señala por otro lado Scheler, profundizando en la cuestión central del texto, que existen muchos actos que no se ligan a la voluntad, pero que son depositarios de valores morales, como el perdonar, el obedecer o el renunciar entre otros.

Otra de sus ideas más destacables, radica en la consideración de la persona en oposición a la “*cosidad*”, siendo considerado por el autor en vinculación a ello, que “La persona existe exclusivamente en la realización de sus actos”, de modo que el concepto de bien debe servir de fundamento para la práctica.

También destaca que la función de la experiencia será la que permita determinar lo inmediatamente bueno o malo, como ya indicaba Kant en la crítica de la razón práctica en la primera parte del primer libro en su segundo capítulo.

Finalmente, Scheler refiere como hipótesis con la que concluye su texto, que se podría decir de modo infundado que “todos los valores materiales se reducen a referencias causales de las cosas hacia nuestros estados sensibles de sentimiento, considerando esto como lo que llevó a Kant a su “paradoja del método”.

En adición, indica que el concepto de lo bueno y lo malo no puede ser determinado antes de la ley moral, a la que debe fundamentar en palabras del autor “después de la misma y por la misma”.

De estos párrafos dedicados a las ideas de Scheler en relación con los valores “bueno” y “malo” con los restantes valores y con los bienes, se pueden extraer interesantes ideas para focalizar la educación en valores desde una perspectiva práctica.

Además, nos puede ayudar a reflexionar sobre el modo en que desde el mundo educativo se va imponiendo la visión de determinados valores como buenos o malos, sin que en muchas ocasiones se haga a priori un análisis crítico de los motivos por los que estos son buenos, malos o incluso se podría plantear que “neutros” en el caso de no resultar realmente significativos; es decir, conectados con las necesidades reales, con las motivaciones y en consonancia con el desarrollo evolutivo y las capacidades de los discentes.

Todo ello, de un modo u otro, parece también tener cierta conexión con lo que se ha descrito ya en esta tesis sobre lenguaje, pensamiento y realidad en torno a las ideas de Wittgenstein, de Frege y de Kripke (De Bustos-Guadaño, E. 2011).

Lo que parece quedar claro después de observar a todos estos autores es que, aunque existen diversas visiones sobre posibles modos de educar en valores, ninguna de ellas por el momento ha logrado resolver la ecuación de modo satisfactorio. Por ello, convendría revisar a nivel histórico la cuestión para aprender del pasado e indagar en aquellas ideas que posibilitarían una mejora significativa en los procesos de aprendizaje-enseñanza de las cuestiones ético-cívicas.

Con ánimo de ello, en el siguiente apartado, aparece un pequeño análisis sobre la evolución histórica de la educación en valores con el objetivo de profundizar en el estudio de la cuestión.

4.3.3. Evolución y sistemas de la educación en valores en la actualidad

Para profundizar en el estudio de lo que se plantea actualmente como educación en valores, se debe partir de la base de que los valores son una cuestión dinámica, y los mismos dependerán en gran medida del contexto histórico y social de la cultura en la que se integre el individuo. Y es que, en función del contexto socio-político, económico e histórico, el “bien” y el “mal” son comprendidos de diversos modos.

Aunque la concepción de “bueno / malo”, que se puede canalizar como “virtudes / vicios” depende en gran medida de cuestiones ligadas a lo indicado con anterioridad, se infiere que hay características deseables para todos los individuos, tal como indica Russel, B. (1998:69).

Por su parte, como vienen a indicar Gómez, C. y Muguerza, J. (2018), se puede considerar que el humano siempre se debate entre el bien y el mal, sin que nadie pueda garantizar una constante en este sentido.

Ya en el siglo XX y XXI, en plena “era de la tecnología”, la educación en valores constituye un foco de interés social, político y educativo y se empieza a recoger la necesidad de educar a los alumnos en base a lo que se recoge como contenidos

transversales en la normativa educativa para procurar la adquisición de contenidos actitudinales, y que será revisado más en profundidad en posteriores apartados.

En la actualidad, en el caso de España, y siguiendo la Constitución Española, se concibe el fin de la educación del siguiente modo:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Art. 27. Constitución Española de 1978).

Por tanto, la educación en valores en España en el siglo XXI debería perseguir la integración del individuo en su comunidad, contribuir a la evolución de la especie y al desarrollo sostenible y caminar hacia una ética mínima desde una perspectiva de una educación democrática.

Así pues, la cuestión sobre la que habría que reflexionar es si, en realidad, se podría plantear una moral que propiciase unos valores mínimos en los que educar a los sujetos humanos en relación a una ética mínima. En esta línea, autores como Aristóteles, Platón, Kant, Rousseau, Piaget, Kohlberg, Habermas, Nietzsche, etc., ya reflexionaron al respecto desde muchas perspectivas, entre ellas la educativa. Además, teorías del desarrollo moral como las de Bandura, Piaget, Kohlberg o William Kay, permiten conectar el mundo educativo y el desarrollo moral que pueden ser de gran utilidad para propiciar un enfoque práctico a la educación en valores y que serán reflejadas en el siguiente apartado.

De igual modo, tal como se señalará en el correspondiente apartado de la tesis con el desarrollo del marco normativo actual, la educación en valores en la actualidad se enfrenta a un currículo no explícito, a la inmensidad del concepto de educación transversal, y a un gran relativismo moral que lleva o nace de una falta de ética mínima.

En otro orden de cuestiones, el poder del maestro en el florecimiento de las virtudes humanas es enorme, pero parece ser que en ningún momento histórico en la educación española se ha tenido en cuenta tal realidad para garantizar una formación mínima en ética ciudadana con vistas a la construcción de una comunidad con una educación que propicie la plena convivencia entre nuestros iguales.

En relación a ello, se pone en relieve que no existe por el momento ningún psicotécnico que mida la capacidad formativa de valores del maestro en España, por lo que cualquiera que tenga los estudios pertinentes puede acceder a la profesión docente, con los peligros que ello conlleva.

En consonancia con lo indicado, para poder configurar una verdadera educación en valores enfocada en la educación y formación humana según un ideal de virtud, se han de tener en cuenta las aportaciones de la historia y de los grandes pensadores en relación a la educación, a la filosofía y a la ciencia.

En el anterior sentido, existen modelos tradicionales de educación en valores, con un corte axiológico (Parra-Ortiz, J.M. 2003; Llopis, J.A. y Ballester, R. 2001; Otero, N. 2009; Priego, G. 2014), que se enfocan en la transmisión de los valores más compartidos por la sociedad en la que se encuentra el sujeto. Por contra, existen modelos más novedosos y aperturistas que plantean una visión de la educación en valores en base al fomento de un pensamiento crítico y a la propia construcción de los valores por parte de los educandos.

En conexión con lo indicado en el anterior párrafo, cabe destacar que los modelos más tradicionalistas de educación en valores conciben la misma como un modo para transmitir valores absolutos aceptados por la comunidad, como pueden ser la libertad, la compasión, la bondad o la belleza (Páez-Gallego, J. 2016).

Este autor realizó una exhaustiva búsqueda de propuestas metodológicas en relación a la educación en valores, en la que refleja las mismas en base a la exploración del estado de la cuestión de los principios que rigen el contenido axiológico y la metodología de los programas de educación en valores, con una búsqueda en bases de datos PsycINFO, Psycodoc, ERIC, EBSCO, Social Services Abstract y WoK (Web of Knowledge) de gran interés.

Según Páez-Gallego, J. este enfoque educativo axiológico tradicional se fundamenta en el conductismo, en el aprendizaje por imitación, y en la teoría de la comunicación. Por lo que sus programas, por lo general, se enfocan en una pedagogía que implementa el refuerzo y el castigo de conductas y en la utilización sistemática del aprendizaje vicario y la comunicación persuasiva (Parra-Ortiz, J.M. 2003).

Así, desde la perspectiva tradicional, la educación en valores se contempla como un medio para lograr la socialización del individuo y que se destinan a conseguir una cohesión social óptima. En este enfoque, es común emplear métodos como los que a continuación se indican en base a lo descrito por Páez-Gallego, J. (2016):

- Instrucción mediante relato de grandes hazañas y dogmas religiosos (Parra-Ortiz, J.M., 2003).
- Refuerzo de la asunción de valores deseados y castigos para los que se quieren extinguir.
- Aprendizaje mediante la imitación de modelos significativos (Llopis, J.A. y Ballester, R. 2001).
- La comunicación persuasiva para inducir a aceptar actitudes, ideas o valores y actuar en coherencia con ellos.

Este modelo tradicional pone más peso en el carácter conceptual y en la dimensión cognitiva del aprendizaje que en la afectiva, y propicia una moral de tendencia heterónoma en lugar de autónoma entendida en términos Kohlbergianos. Debido a ello, ha sido objeto de discrepancia por parte de muchos autores, ya que propicia una educación en valores más destinada a la instrucción que al verdadero florecimiento del individuo en consonancia con su desarrollo integral.

Entre estos modelos tradicionales se puede situar, en primer lugar, a Quintana, J.M. (1992), que desarrolla una propuesta metodológica con un enfoque didáctico en el que divide los valores en cuatro categorías y que es muy utilizada en programas de educación en valores en la actualidad. Estas categorías se muestran en la Tabla 2.

Tabla 2.

Valores propuestos en la metodología de Quintana J.M. (1992).

Valores de la propuesta	Explicación de los valores
Valores personales	Se vinculan a actitudes de búsqueda de felicidad y competencia personal.
Valores morales	Referidos a valores de desarrollo del ser moral.
Valores sociales	Agrupan valores relacionados con la convivencia con otras personas.
Valores trascendentes	Se refieren a axiomas que fomentan la búsqueda del sentido de ser y de la existencia.

Nota: elementos tomados de Páez-Gallego, J. (2016: 217-226.).

Por otra parte, Schwartz, S.H. (1992) describió un modelo axiológico en el que establecía un único nivel de clasificación de los valores; modelo muy seguido en la educación en valores (Ramírez, C.A.R. 2013).

Además, la tendencia actual en cuanto a propuestas metodológicas se basa en primer lugar en la clasificación de conductas, entendiendo estas como la expresión observable de los valores, siendo esta cuestión precedida por los hábitos (repetición de rutinas de dichas conductas), y finalmente, a los valores, tratados como los criterios de juicio que hacen preferir dichas conductas a los sujetos.

Tal como refiere Páez-Gallego, J. (2016) suele ser la clasificación más empleada y supone un enfoque novedoso dentro de los programas de educación en valores enfocados en la modificación de conductas observables. Con la perspectiva axiológica de dicha educación, aparece la preocupación por el contenido a tratar, aunque todos ellos parecen enfocarse en el cultivo de la autonomía personal del individuo, así como en el pleno desarrollo de la persona, en la búsqueda de valores que supongan la posibilidad de diálogo para la resolución de conflictos y el cultivo de la voluntad y las emociones, tal como Martínez, M. (1997) desarrolló en su propuesta para la selección de contenidos axiológicos.

Este autor, propuso una serie de valores que asegurasen la convivencia pacífica, pluralista y democrática, proponiendo una educación en valores en la que se trabajasen los siguientes de modo principal:

- ✓ Libertad.
- ✓ Justicia.
- ✓ Solidaridad.
- ✓ Igualdad.
- ✓ Honestidad.

Más adelante Parra-Ortiz, J.M. (2003:69-88), con una visión de la pedagogía axiológica centrada en la integración de la taxonomía de Quintana descrita con anterioridad, indicó que los contenidos axiológicos a implementar en la educación en valores debían ceñirse también a los valores democráticos y de libertad de cada sociedad. No obstante, puso su foco en una educación en valores que permitiese al individuo adaptarse a los rápidos cambios, con un contenido basado en la razón; de corte empírico y pragmático, primando una educación para la libertad.

Por su parte, Landaluze, O. (2006) propuso tres criterios para la selección de los contenidos a incluir en la educación en valores, como elementos para seleccionar el contenido axiológico a trabajar:

- Sistema de conocimientos.
- Sistema de modos de actuación.
- Formación del sistema de valores.

El criterio de sistema de conocimientos se refiere a aquellos concretos a cada cultura, respondiendo a las diversas ramas del conocimiento, con especial foco en los hechos históricos y en las teorías científicas. Este criterio se vincularía a la parte conceptual del aprendizaje. En relación al sistema de modos de actuación, incluiría las habilidades y hábitos; es decir la parte del “saber hacer”, reflejada como contenidos procedimentales en la normativa educativa.

Por último, la formación del sistema de valores se vincula a los contenidos actitudinales del currículo educativo, y serviría, en palabras de Páez-Gallego, J. (2016)

para dotar a la persona de la capacidad para dar significado y valor a los objetos y acciones.

De manera contraria al enfoque tradicionalista sobre la educación en valores, surge un enfoque de corte más innovador que se basa en el modelo constructivista del aprendizaje. Este enfoque innovador, no se basa solo en instruir al educando en ciertos valores aceptados por la sociedad, sino en lograr que el mismo vaya construyendo su propio sistema de valores.

Dentro del mismo, no aparecen valores objetivos ni absolutos, aunque sí se prima que el sujeto vaya adquiriendo un modo de actuación coherente en el que se podría integrar a la perfección la teoría de la disonancia cognitiva de Festinger, en la que el individuo mantendría conductas en base a la coherencia entre sus pensamientos, sus sentimientos y sus acciones.

Los métodos más empleados en base al modelo innovador de la educación en valores se reflejan a posteriori en base a lo que indica Páez-Gallego, J. (2016):

- a) Enfoque de la clarificación y explicitación de los valores personales. Este proceso se da en tres fases –selección, estimación y actuación–. Pretende que los educandos se comprometan y actúen con unos valores que previamente han seleccionado y evaluado por sí mismos.
- b) Modelos de desarrollo moral basados en los preceptos de Kohlberg, L. (1966).
- c) Modelo de aprendizaje activo. En este modelo, los valores surgen del interés individual del sujeto, pero se desarrollan en contacto e interacción con otras personas (Jones, W.R. 1971).
- d) Enfoque de análisis de valores, creado por Hunt, M.P. y Metcalf, L.E. (1968) y Fraenkel, J. (1973). Pretende desarrollar la capacidad de analizar de modo crítico los valores sociales empleando para ello dilemas, debates y estudios de casos entre otras estrategias.

Además, autores como Quintana, J.M. (1992), ya veían en el modelo innovador de la educación en valores algunos problemas, y es que, tal como este señala, no se puede suponer que el origen de los valores sea meramente individual; el sujeto va asumiendo de un modo u otro valores del exterior que integra como propios.

Esto conecta con uno de los problemas que se refieren en esta tesis sobre la educación en valores a nivel de concreción curricular: que no se propone esta educación de modo concreto en la normativa educativa, tal vez por la gran dificultad que ello conllevaría.

También es objeto de crítica por parte de diversos autores como Parra, J.M (2003) el hecho de que ambos modelos de educación en valores se centran mayoritariamente en el aspecto cognitivo de la misma, pero dejan de lado importantes cuestiones sobre la dimensión afectiva y volitiva de la misma.

Por otro lado, fuera de España, se debe destacar que en la década de los 70 y de los 80 del siglo XX, en América primaba un enfoque vinculado a practicar el razonamiento moral en base a dilemas morales y con objetivo de desarrollar un sentido de respeto hacia los otros como miembros de una sociedad. Dicho enfoque se fue extendiendo a países de cultura democrática en el momento (Bernal, A. y González-Torres, M. 2015a).

En relación a dicha época, fue muy destacable la divulgación del método de clarificación de valores, por la guía de Simon S.B, Lelad, W y Howe, K (1995). Con este enfoque, la educación en valores se centraba en el acompañamiento del niño en su razonamiento moral para que fuese construyendo su propio sistema de valores de modo autónomo, evitando la conceptualización de valores o de bien. Por tanto, con una perspectiva de corte más innovador que tradicional o axiológico en términos contemporáneos, considerando que, de caer en ello, de un modo u otro se estaría tendiendo al adoctrinamiento, y considerándose la educación del carácter en los años 70 y 80 como algo arcaico, ligado a la religión y de corte conservador por los educadores del momento.

Por otra parte, en América, en el siglo XX, recobró fuerza de nuevo la perspectiva de la educación del carácter ya mencionada con anterioridad, y que resurgió en Europa en los años 90 del siglo XX, principalmente en Reino Unido. Dicho resurgimiento vino motivado por la percepción de la necesidad de un cambio educativo en relación a la educación moral que se llevaba a cabo en las escuelas, y todo ello se comenzó a conectar con la crítica al enfoque Kohlbergiano de la educación moral.

Más adelante, Cunningham, C. (2005) comenzó a señalar varios aspectos en relación al resurgimiento del enfoque de la educación del carácter, entre los que destacan la disparidad de valores en la sociedad americana motivados por el individualismo y la inmigración. Estos factores eran percibidos como razones de pérdida de la armonía social y personal por el aumento de violencia y consumo de drogas por parte de los jóvenes.

En este sentido, la educación del carácter fue impulsada por las administraciones públicas y se crearon programas vinculados a ella en escuelas públicas y privadas para tratar de paliar el problema que se percibía en cuanto a la educación moral de la sociedad. Resulta curioso considerar que el comunismo tuvo cierta relación con estas cuestiones, pues la doctrina oficial veía la necesidad de educar en unos valores morales compartidos por generaciones (Naval, C. 2000).

En dicho momento, se empieza a revisar el modelo Kohlbergiano y el enfoque de clarificación de valores, dando peso no solo a la razón a nivel cognitivo en el crecimiento moral del sujeto, sino también a la parte afectiva y volitiva. Es decir, lo que se podría traducir como la necesidad de educar no solo en conceptos, sino en procedimientos y actitudes para lograr obrar bien.

Y es que, la virtud, no se logra solo con el conocimiento de la misma, sino que requiere para ser alcanzada de su práctica, para lo cual no solo sirve estudiarla, sino estar motivado y trabajar la voluntad para llegar a ella. En apoyo a la educación del carácter en la época mencionada, surgió el movimiento filosófico neo-aristotélico, con el claro enfoque de la educación moral focalizada en la virtud y el cultivo del carácter.

En la actualidad, bajo la consideración de trabajar tanto la perspectiva física como la espiritual, individual y social y la creación de hábitos para la educación moral de los sujetos dirigido todo ello por la razón, surgen interesantes propuestas como las que se recogen en la Tabla 3 para la educación en valores del siglo XX y XXI:

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 3.

Propuestas para trabajar la educación en valores.

Propuesta	Focalización	Autores y obras que profundizan en la propuesta
Comunidades de cuidado.	Propuesta enfocada en el concepto “Core Values”.	Watson, M (2008). <i>Developmental Discipline and Moral Education</i> . L.P Nucci, L.P. y Narváez, D. (eds). <i>Handbook of moral and carácter education</i> . Nucci, L.P. y Narváez, D. (eds.). New York Roulledge, pp. 175-203. Nopping, N. (2008). <i>Caring and Moral Education. Handbook of moral and carácter education</i> . Nucci, L.P. y Narváez, D. (eds). New York, Routledge.
Enfoque constructivista del desarrollo socio – moral.	Propuesta cuyo foco se pone en las reglas morales.	Dreviers, R. (1999). <i>Implicarions of Piaget`s Constructivist Theory for Character Education. Action in Techer Education</i> , nº 20, 4, pp. 39.47.
Perspectiva del desarrollo del niño.	Propuesta que incide en el concepto de virtudes.	Berkhowitz, M. (2002). <i>The Science of Character Education” Briging in a New Era in Character Education</i> . W. Damon (ed.) Stanford, Calif.: Hoover Institution Press, pp. 44-63.
Aproximación integradora de Lickona, reformulada por Davidson y Lickona.	Propuesta que incide en el concepto de virtudes.	Lickona, T. (2004). <i>Character matters: hoe to help pur children develop Good judgment, integrity, and other essential virtues</i> . Simon & Schuster, New York. Lickona, T. y Davidson, M. (2005). <i>Smart & Dood High Schools: Integrating excellence and ethics for success in School, work, and beyond</i> . Cortland, N.Y.: Center for the 4th and 5th Rs (Respect & Responsibility)/ Washington, D.C.: Character Education Partnership.
Perspectiva tradicional	Propuesta que incide en el concepto de virtudes.	Wynne, E.A. y Ryan, K. (1997). <i>Reclaiming our Schools: teaching character, academics, and discipline</i> (2ª edición), Columbus, O.H.: Merrill-prentice Hall.
Modelo integrativo	Propuesta focalizada en las ideas de Kholberg y en la importancia del conocimiento ético-moral.	Narváez, D. (2006). <i>Integrative Ethical Education. Handbook of Moral Development</i> . M. Killen y J.G. Smetana (eds.). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Nota: elaboración propia tomando elementos de Bernal, A., González-Torres, M. (2015a).

Así, se puede considerar que de modo paulatino se fue conectando la necesidad de optar por una visión de la educación cívica interdisciplinar, en las que las portaciones del desarrollo moral humano por parte de autores como Esissenberg, Piaget y Kholberg,

entre otros, resultaron esenciales tal como se recoge en la obra de Hersh, R., Reimer, J. & Paolitto, D. (2002).

Los modelos teóricos reflejados en las líneas anteriores presentan puntos de encuentro y a su vez de separación para afrontar la compleja pero necesaria tarea de educar en valores. A continuación, en la Tabla 4, se resumen los principales elementos de ambos modelos para facilitar su comprensión:

Tabla 4.

Diferencias de los modelos teóricos de educación en valores.

Característica/ ítem a analizar	Enfoque tradicional de la educación en valores	Enfoque innovador de la educación en valores
Fundamentación	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Teoría conductista. ➤ Aprendizaje vicario. ➤ Teoría de la comunicación 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Constructivismo.
Contenidos axiológicos (Valores a trabajar)	<ul style="list-style-type: none"> • Valores tradicionales basados en lo que la comunidad asume como buenos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción del propio sistema de valores. • No se imponen valores objetivos ni absolutos.
Modelo de aprendizaje	Aprendizaje por imitación, con énfasis en el aprendizaje vicario y en el proceso de socialización.	Construcción del propio aprendizaje basado en la crítica y la reflexión, con énfasis en motivaciones personales y motivación intrínseca.
Objetivo principal	Cohesión social.	Florecimiento personal.
Foco de atención	Mayor interés en el resultado que en el proceso y en el aspecto conceptual y cognitivo del aprendizaje.	Mayor énfasis en el proceso y foco en dimensión cognitiva del aprendizaje.
Herramientas	Refuerzo y castigo, grandes relatos, imitación, comunicación persuasiva	Diálogo, experiencias previas, debate, modelos de desarrollo moral, análisis de valores, etc.
Críticas	Papel pasivo del discente, no se fomenta el pensamiento crítico, posibilidad de adoctrinar, limita la construcción del propio sistema de valores.	Ignora la parte social de la transmisión de valores, ignora la dimensión afectiva y volitiva. Tendencia al relativismo y a la falta de concreción de valores.

Nota: elaboración propia tomando elementos de Páez-Gallego, J. (2016).

En la actualidad existen novedosas propuestas para trabajar la educación en valores; es destacable en este sentido, que con tan solo introducir “propuestas educación valores” en Google Académico, se obtienen un total de 1.390.000 resultados con fecha 29 de marzo de 2021.

De igual modo, si se introduce en el buscador de Google “*values education proposal*”, el total de artículos académicos localizados a la fecha ya indicada asciende a 2.990.000, sin incluir citas en ninguno de los casos; aspecto que remite a la importancia que este asunto implica para muchos autores en relación a la recogida o sistematización de propuestas en torno a la cuestión mencionada.

Para continuar con el estudio de la cuestión, en el siguiente apartado se indican aspectos básicos sobre el desarrollo moral humano tomando como base algunas de las aportaciones al respecto de Eisenberg, Piaget y Kohlberg.

4.3.4. El desarrollo moral humano. Aportaciones de Eisenberg, Piaget y Kohlberg

Llegados a este punto, y tras la aproximación a los conceptos de educación del carácter, de ética y moral y de la noción de reglas morales y virtudes; resulta esencial mencionar la vinculación de la educación en valores al desarrollo moral, al menos, de modo somero.

El desarrollo moral ha sido estudiado desde perspectivas diversas, principalmente desde la psicológica, la filosófica y la sociológica, constituyendo un punto de interés para autores tan destacados como Piaget, Kohlberg, Noddings, Gilligan, Durkheim, etc.

Para comenzar este apartado, resulta relevante comprender el proceso por el cual el individuo humano va progresando en tanto a su madurez moral, siendo para ello esencial contemplar la relevancia del desarrollo cognitivo, emocional, social. Además, las anteriores cuestiones deben partir de su consonancia con la apertura a la autonomía personal del individuo, que le permitirá integrarse como miembro activo en su comunidad y lograr una moral autónoma.

Además de ello, conviene recordar los estadios que Piaget, J. (1974) describe sobre el desarrollo evolutivo humano, en el cual se estima una edad aproximada para la consecución de diversos hitos. En la Tabla 5, se indican las características más relevantes a tener en cuenta en relación a los estadios de Piaget para la educación en valores:

Tabla 5.

Estadios del desarrollo evolutivo de Piaget y su conexión con la educación en valores

Nombre del estadio	Edad aproximada	Características relevantes para la educación en valores
Estadio sensoriomotriz	0-2 años	El niño aprende a través de los sentidos. Aparece la permanencia del objeto, la teoría de la mente y el pensamiento abstracto.
Estadio preoperacional	2-7 años	Aún no existe lógica concreta. Aparece el juego simbólico y la función semiótica que permite representar objetos mentalmente.
Estadio de operaciones concretas	7-12 años	Aparece la capacidad de clasificación. Podrían separar comportamientos buenos/malos.
Estadio de operaciones formales	A partir de 12 años	Se realizan categorías lógicas formales. El niño ya podría separar los comportamientos buenos/malos no por lo que se le indique a nivel extrínseco, sino por la abstracción de los propios conceptos y la propia reflexión.

Nota: elaboración propia basada en Piaget, tomando elementos de Hersh. R., Reimer, J., Paolitto (2002).

Por lo tanto, resulta imprescindible partir del desarrollo cognitivo para comprender el modo en que los individuos se inician en el proceso de aprendizaje.

Por otro lado, conviene resaltar que el término “educar” proviene del latín “*educare*” y viene a significar “sacar de”; perspectiva que hace ver la necesidad de respetar los estadios evolutivos de los sujetos. Además, también lleva implícita la necesidad de respetar sus diferentes ritmos de aprendizaje y, sobre todo, invita a la reflexión sobre la actividad educadora como instrumento de crecimiento humano en el que el educador ayuda al niño a aprender, pero no “de fuera hacia dentro”, sino de “dentro hacia afuera”.

Lo anteriormente descrito, entraría un poco en contraposición con la concepción cognitivista del aprendizaje, entre la que se encuentra la teoría de Piaget (Piaget, J., & García, R. 1983). En este sentido se resalta que el cognitivismo concibe al sujeto como

un “constructor de su propio conocimiento” que va construyendo mediante representaciones internas del mundo y de su propia conducta.

De este modo, es el sujeto el que va formando su propio mapa cognitivo a partir de la información que tiene, y es a través de esta misma como va incluyendo nuevas conexiones que le permitirán abstraer todo tipo de pensamientos en diversas situaciones y le conducirán a la consecución de una vida con altura de miras.

Por su parte, en la obra anteriormente citada, se indica que Kohlberg describió los estadios del desarrollo moral basándose en dilemas morales. Sus estudios permitieron una buena aproximación al modo en que el individuo va evolucionando en su desarrollo a nivel moral, y que debe tenerse en cuenta para la educación en valores.

A continuación, en la Tabla 6, se recogen sus aportaciones al respecto. Para la elaboración de la misma, se han tenido en cuenta los aspectos recogidos en Delval, J. (2008).

Tabla 6.

Estadios del desarrollo moral de Kohlberg.

Niveles	Estadios	Descripción
Preconvencional La moralidad está gobernada por reglas externas: lo que puede suponer un castigo es malo.	1. Orientación hacia el castigo y la obediencia.	El niño tiene dificultad para considerar dos puntos de vista en un asunto moral. Acepta la perspectiva de la autoridad y considera las consecuencias físicas de la acción sin tener en cuenta la intención.
	2. Orientación hedonista ingenua	Aparece la conciencia de que pueden existir distintos puntos de vista. La acción correcta es la que satisface las propias necesidades y ocasionalmente las de los otros. Existe una reciprocidad pragmática y concreta de que, si hago algo por otro, el otro lo hará por mí.
Convencional La base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales y mantener el orden social es algo importante.	3. Orientación hacia el “buen chico”, “buena chica” o la moralidad de la concordancia interpersonal.	La buena conducta es la que agrada o ayuda a los otros y es aprobada por ellos. Orientación hacia la conducta “normal”, la conducta estereotipada. Las buenas intenciones son muy importantes y se busca la aprobación de los demás, tratando de ser una “buena persona”, leal, respetable, colaborador y agradable.
	4. Orientación hacia el mantenimiento del orden social.	El sujeto es capaz de tener en cuenta no sólo la perspectiva de dos personas, sino la de leyes sociales. La conducta correcta consiste en realizar el propio deber, mostrando respeto por la autoridad y el orden social. La moralidad sobrepasa los lazos personales y se relaciona con las leyes, que no deben desobedecerse.
Posconvencional La moralidad se determina mediante principios y valores mínimos, que permiten examinar críticamente la moral de la sociedad propia.	5. Orientación hacia el “contrato social”. La orientación legalista.	La acción correcta se define en términos de derechos sobre los que está de acuerdo la sociedad en su conjunto. Hay un énfasis en el punto de vista legal, pero las leyes no son eternas, sino que pueden cambiarse para mejorarlas. El contrato social supone la participación voluntaria en un sistema social, porque es mejor para uno mismo y los demás que su carencia.
	6. Orientación hacia el principio ético mínimo o universal.	La acción correcta se basa en principios éticos elegidos por uno mismo que son comprensivos, racionales y aplicables para todos. Son principios morales abstractos que trascienden las leyes, como la igualdad de los seres humanos y el respeto por la dignidad de cada persona, no son normas concretas.

Los niveles de desarrollo moral de Kohlberg, llevan a inferir que para que se pueda llevar a cabo una educación en valores se debe adaptar al desarrollo evolutivo de los sujetos.

Es preciso comprender en el anterior sentido que, en un primer momento, el individuo tiene una moral heterónoma; es decir, que sus “normas morales” vendrán establecidas y reguladas de modo externo. Sin embargo, el educador debe tener en cuenta que el fin es orientar al individuo hacia el principio ético de mínimos, en la que se actúe moralmente de manera autónoma, y no por refuerzos positivos o negativos del exterior.

A colación de lo anterior, se podría traer a la luz el concepto de Zona de Desarrollo Potencial de Vygotsky (Álvarez, A. & del río, P. 1990: 93) sobre de tal manera que el educador, para la educación en valores, partiría de la Zona de Desarrollo (en este caso moral) del alumno, es decir, de sus posibilidades actuales; situándose en su Zona de Desarrollo Próximo, atendiendo a lo que con ayuda de otros puede hacer el niño, pero con un claro enfoque en la Zona de Desarrollo Potencial (lo que el niño podrá hacer en el futuro).

Por tanto, educará teniendo en cuenta el “ayer” del sujeto y el “presente”, siendo realista, pero con vistas a propiciar una moral autónoma que ayude al educando a constituirse como miembro activo moral de su comunidad en un “futuro”.

En consonancia con lo descrito, cabe destacar que el ser humano, concebido como ser social, integra las pautas de comportamiento que sus figuras de referencia le proponen en concordancia con su contexto social. En este sentido, se deben tener presentes las aportaciones de Eisenberg, recogidas en Delval, J. (2008), en cuanto a los estadios de evolución del razonamiento prosocial que se exponen en la Tabla 7.

Tabla 7.

Estadios de evolución del razonamiento prosocial de Eisenberg..

Nivel	Edades aproximadas	Descripción
1. Orientación hedonística y pragmática	Preescolar y comienzo de la escuela primaria	El sujeto se preocupa por las consecuencias para él mismo más que por consideraciones morales. Las razones para ayudar a otro se refieren a beneficios para él mismo, reciprocidad futura o interés por el otro porque se le necesita o quiere. Ejemplo: “No le ayudaría porque tengo hambre”.
2. Orientación hacia las “necesidades de los otros”	Preescolar y la escuela primaria	El sujeto se preocupa por las necesidades físicas, materiales o psicológicas de los otros, aunque piense que entran en conflicto con las propias. Esa preocupación se expresa en los términos más simples. Ejemplos: “él lo necesita”.
3. Orientación centrada en la aprobación y/o orientación estereotipada	Escuela primaria y secundaria	Las imágenes estereotipadas de las personas buenas y malas y las consideraciones de la aceptación y aprobación de los otros se usan para justificar conductas prosociales o su ausencia. Ejemplo: “a él le gustaría más que ayudara”.
4. Orientación empática	Final de la escuela primaria y secundaria	El razonamiento refleja un énfasis en la adopción de perspectivas y sentimiento empático por la otra persona. Ejemplo: “me siento mal si no le ayudo porque sufre”.
5. Orientación hacia valores interiorizados.	Una minoría de final de escuela secundaria	La justificaciones para la elección moral se basan en valores interiorizados, normas o responsabilidades, el deseo de mantener obligaciones contractuales individuales, y la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todos los individuos. Ejemplo: “me sentiría mal si no le ayudara porque vería que no vivo de acuerdo con mis valores”

Nota: elaboración propia, basado en Gutenberg, 1982 y Eisenberg, (1989). Obtenido de Delval, J. (2008).

De cara a la práctica de la educación en valores, también son muy útiles las aportaciones al conocimiento del desarrollo social y moral de autores como Bandura, o William Kay como se indica en Delval, J. (2008).

Gracias a la conceptualización de términos afines a la educación en valores, como ética, moral, reglas morales y educación del carácter, y a la aproximación al concepto de virtud desde la perspectiva filosófica, así como a la explicación de los estadios evolutivos del desarrollo moral, se unifican algunos de los elementos necesarios para comprender la educación en valores más allá de un concepto abstracto.

Con ello, se posibilita la comprensión de la magnitud de la cuestión y, a su vez, se articula una perspectiva práctica de la misma con una base científica sólida que huye de la abstracción del concepto, y permite una educación moral basada en la equidad para los alumnos. De este modo, se plantea en el siguiente epígrafe una visión más concreta y pragmática en lo que respecta a la educación cívica, en valores, o como se prefiera denominar en torno a algunas teorías conectadas con la ética y la enseñanza que pueden resultar de utilidad.

Teniendo presente lo anterior, también se presentan algunas de las teorías éticas que pueden resultar de utilidad para las personas que pretende enseñar valores, como son el utilitarismo, el kantismo y el contractualismo, cuyas características más relevantes se exponen a continuación.

En primer lugar, el utilitarismo se basa en actuar de tal manera que se maximice la utilidad agregada (Charles, F. 1984); es decir, de modo que tu propia acción incremente en la mayor cantidad y calidad posible la felicidad que hay en el mundo o minimice la aflicción y el dolor.

La perspectiva utilitarista puede ser un punto de partida correcto para impartir la enseñanza en valores ya que los niños, en sus primeros años de vida, se caracterizan por su pensamiento egocéntrico, y esta perspectiva ayuda a captar su interés por llevar a cabo actos o hábitos (virtudes) correctas a nivel social en pro de su propio beneficio para, posteriormente, cuando su desarrollo evolutivo lo permita, aplicarlo al resto de humanos e incluso de seres vivos.

En cuanto a Kant, I. (1935), como ya indicamos, propuso el famoso imperativo categórico de justificación ética que incorpora la idea de universalización de las reglas

morales (máximas) y consiste en elegir como máximas de la propia acción principios que sean universalizables, que se puedan desear que sean adoptados como leyes universales.

Esta teoría puede resultar muy útil en educación en valores, pero quizá para edades más avanzadas, ya que se precisa un desarrollo cognitivo y afectivo que permita comprender que cada uno de nosotros somos uno más y que hemos de obrar como nos gustaría que obrasen los demás bajo un principio de reciprocidad.

Finalmente, John Rawls (1921-2002) con el contractualismo propone una fórmula que justifique las normas políticas considerando lo que acordarían individuos racionales. En consonancia con ello, la perspectiva del uso de la mayéutica y de la ética discursiva propuesta por Habermas, J. (1981) sería de gran ayuda para tratar de propiciar una formación ético-cívica que conectase con el desarrollo moral autónomo desde la primera infancia y con el aprendizaje de aspectos democráticos para el ejercicio de la ciudadanía.

Existen otras teorías éticas, pero el fin último de este trabajo no es realizar un estudio exhaustivo de esta cuestión, sino mostrar al lector que la ética es un modo útil de transmitir los valores morales que se pretenden, y que emplear una teoría u otra puede facilitarnos en gran medida el trabajo, partiendo siempre de lo que Vigotsky llama la Zona de Desarrollo Real (Vigotsky, L. 1987: 39-285) del niño para tratar de llegar a su máximo potencial en todos los aspectos de su desarrollo.

A la hora de trabajar la educación en valores o la educación del carácter con niños, hay que tener en cuenta su modo sincrético de percibir la realidad; es decir, que ven las cosas como un todo y no por partes, y comprender su modo egocéntrico de ver la vida. Para los pequeños, el centro del mundo son ellos mismos y les cuesta ponerse en el lugar de los demás.

Conociendo estas características de los humanos en las primeras edades, debemos llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje de valores que propicie que el individuo se sienta plenamente identificado con lo que se pretende incorporar a su esquema cognitivo. De tal modo que sus actos los vaya haciendo para obtener un beneficio directo, es decir, por ejemplo, no pegará porque no quiere que le peguen a él.

“El fundamento de la moral no está en la dignidad abstracta, sino en la plasticidad concreta de nuestro cerebro, en nuestro margen de maniobra, en nuestra capacidad de pensar y decidir, de gozar y sufrir” (Mosterín, J. 2006:385).

En la actualidad hay una tendencia a trabajar la educación moral desde la perspectiva de la educación en virtudes o del carácter, tal como se ha señalado en apartados anteriores; cuestión por la que se va a utilizar la misma en este trabajo.

Continuando con una visión que parte de lo más global a nivel teórico a lo más concreto desde la visión práctica, a continuación se plantea una perspectiva de educación en valores específica en base al concepto transnacional de la misma.

4.3.5. Perspectiva objetiva y transnacional de la educación en valores

Tal como se puede observar por lo reflejado en anteriores apartados, son numerosos y variados los enfoques desde los que abordar la educación en valores, así como los aspectos que han de tenerse presentes para su concreción. No obstante, en una sociedad pluralista que se define como democrática, se debería aspirar a lograr una educación en valores *transnacional*⁶, que abogue por el florecimiento de las virtudes en el individuo humano fundamentadas en la justicia.

A su vez, lo anterior se orientaría a perseguir un proyecto de vida bueno, focalizado en el respeto de una ética máxima, que reduzca las diferencias de las diferentes éticas de mínimos para converger en una ética de mínimos que pretenda constituir una auténtica ética cívica transnacional para la globalidad.

Con ello, tal como indica Cortina, A. (2016), dentro de la sociedad se encuentran éticas de máximos y éticas de mínimos; con la primera de ellas se invitaría, no sería algo impuesto, pero la de mínimos debería ser de obligado cumplimiento ya que expresaría la dimensión universalizable del fenómeno moral. En este sentido, las éticas de máximos no deben violar las de mínimos.

La ética de mínimos (Cortina, A. 2018), es decir, aquellos aspectos morales no subjetivos que no deben ligarse a un “consejo”, sino a una “obligación”, serían aquellos

⁶ Aludiendo al concepto de ética transnacional empleado por Adela Cortina en el capítulo 10 de Gómez, C., y Muguerza, J. (2018: 382-403).

que deberían tratarse dentro de los contenidos curriculares obligatorios en educación en valores desde las más tempranas edades.

Lo anterior se plantea en base a que no nacerían de la concepción de lo bueno en términos de hedonismo utilitarista focalizado simplemente en maximizar los resultados de las acciones morales, sino en un enfoque de corte perfeccionista (con base aristotélica) que permitiese el florecimiento humano desde la educación para la perfección.

Es preciso que la cuestión de la educación en valores en la actualidad se conecte, no solo, con una ética mínima que busque la universalidad (teniendo en cuenta el pluralismo, y sin por ello impedir lo mejor a nivel moral para el sujeto a nivel individual y tal como plantea la autora Cortina, A. 2016), sino que ha de partir de la primacía de lo justo sobre lo bueno. Además, debería orientarse al establecimiento de sinergias de modo significativo con las necesidades e intereses no solo de la especie humana, sino de todas las demás. De este modo, se podría propiciar un desarrollo sostenible por medio de la exigencia a los ciudadanos que no debe ser comprendida como adoctrinamiento, sino como elemento imprescindible para garantizar la convivencia y la supervivencia.

Una de las críticas más fuertes que socialmente se escuchan en torno a la educación en valores es precisamente la ligada a la visión de adoctrinamiento, concibiendo que la escuela debe dejar que el individuo escoja sus propios valores. Esta cuestión sería adecuada si el sujeto fuese autónomo moral desde edades tempranas. Sin embargo, y tal como se ha reflejado en anteriores apartados, esto no es posible dada la naturaleza de la heteronomía moral como ya reflejaba Kohlberg, L. (1978) en sus estudios sobre moralidad.

Además, existen asuntos morales que no han de verse contemplados como una invitación a su cumplimiento si se pretende una convivencia plena, sino que desde las instituciones educativas han de plantearse como exigibles, como normas y no como consejos.

Bajo el anterior argumento, se trata de plasmar en el desarrollo de este texto una concepción de la educación en valores fundamentada precisamente en esa perspectiva transnacional. Y ello tendría como objetivo el de atenerse a una ética que respete los valores, no solo, sugeribles, sino exigibles para que cualquier individuo humano llegue a

ser plenamente humano; aspecto que se podría llevar a cabo siguiendo el concepto aristotélico de la educación del carácter para su florecimiento.

Continuando con la idea, tal como indica Cortina, A. (2016), desde la reflexión de los filósofos griegos, al menos, la ética se ocupa de la forja del carácter, y aunque el humano nace con un temperamento a partir de él se adquieren las buenas disposiciones. A dichas disposiciones las denominan virtudes, que forman el buen carácter, tal como viene a indicar Aranguren, J.L. (1994, 174-180), pudiendo este carácter ser perfeccionado mediante una educación en valores transnacional.

Esta perspectiva transnacional de la educación en valores, tal como sostiene Adela Cortina en el libro de Gómez, C., y Muguerza, J. (2018), atendería a los rasgos de la ética cívica, considerándose adecuados los siguientes:

- La ética cívica debe fundamentarse en una realidad social y no en un constructo filosófico.
- Debe partir de la vida cotidiana de una sociedad pluralista.
- Es preciso que vincule a las personas bajo una concepción de libertad del individuo no concebida sino es desde la democracia.
- Es dinámica y su construcción ha de hacerse desde la cristalización de los valores compartidos por las distintas éticas de máximos.
- Su ámbito debe ser el de la justicia, que es un ámbito de exigencia, no de invitación, pero no de imposición o coacción externa.
- Ha de brotar de la cultura cívico-social.
- Constituye un elemento clave del pluralismo moral, y se concibe como germen de una posible ética global o universal.

Tras esta primera aproximación a la educación en valores, se ha concretado la cuestión en referencia a la subjetividad a la que en muchas ocasiones se emplea dicho concepto. Además, se ha recogido una pequeña evolución histórica y se han reflejado aspectos ligados a ella como el desarrollo moral y social, así como diferentes perspectivas que invitan a una primera reflexión.

En posteriores apartados se profundizará en el marco normativo de la educación en valores en España, teniendo en cuenta todo lo recogido en este primer capítulo, y con posterioridad de tratará de reflejar la percepción de docentes en relación a la cuestión de estudio. A su vez, se plasmará una propuesta de concreción para la educación en valores en España desde una visión de justicia moral transnacional para que pudiese ser empleada en otros contextos y ubicaciones geográficas por convergencia de una ética mínima aplicable a la misma.

Ya Sócrates, en palabras de Platón⁷, reflejaba la esencia de la verdadera educación focalizada, no en el enriquecimiento del profesor, ni tampoco en la mera reproducción de sus lecciones, sino en el florecimiento de las virtudes de sus discípulos. Esto comporta que no deba el maestro predicar solo conceptos, sino que debe ser un verdadero ejemplo a seguir, con actitudes totalmente coherentes a lo largo de todo su proyecto vital, concibiendo para ello la justicia como superior a todos los demás aspectos. Con ello, se hace alusión a la necesidad de educar en la excelencia desde la excelencia, aunque ello suponga un enorme esfuerzo y pueda ser criticado por terceros.

⁷ En las obras de Platón *Apología de Sócrates* y *Critón o el deber del ciudadano*, el autor trae a la luz palabras de Sócrates que resultan de gran utilidad en la concepción de la utilidad de la Educación en valores en relación con la educación para el fomento del pensamiento crítico para el verdadero florecimiento de las virtudes de los discípulos.

5. Análisis de la normativa concerniente a la educación en valores y su evolución histórica en España

En este apartado, se articula la perspectiva más filosófica con la didáctica. Para ello, se comienza abordando el estudio de la normativa ligada a la educación en valores en España de manera introductoria. Seguidamente se realiza una aproximación a dicha cuestión desde la Declaración y la Convención de los Derechos del Niño y desde la Constitución española de 1978. A continuación, se realiza un recorrido histórico por las leyes educativas españolas y la consideración de los valores que en ellas se hace.

Posteriormente se explican los niveles de concreción curricular dando paso de este modo al planteamiento de la falta de concreción curricular de la educación en valores en la normativa educativa en Educación Infantil y al análisis de la perspectiva de contenidos transversales vinculados a esta cuestión en el primer y segundo ciclo de esta etapa educativa.

Seguidamente, se procede a realizar un análisis comparativo de los decretos que concretan la Educación Infantil en cada Comunidad y Ciudad Autónoma en España en lo que respecta a la educación en valores habiendo seguido los pasos descritos en el apartado de metodología previamente reflejado.

5.1. Introducción sobre la normativa ligada a la educación en valores en España

Para poder comenzar a delimitar el modo de abordar la educación en valores, es preciso recordar lo que la Declaración de los Derechos del niño de 1959 y la convención de los Derechos del Niño de 1989 indican en relación a sus derechos y deberes, como veremos más adelante, ya que estos documentos conforman un primer punto de partida para aproximar al docente a una práctica educativa en base a los principios que deben ser tenidos en cuenta en primer término para lograr el objetivo principal compartido para la Educación Infantil, Primaria y Secundaria que es el que a continuación se refiere:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales” (Art. 27. Constitución Española de 1978).

En esta referencia legal se refleja la necesidad de desarrollar en los discentes capacidades ligadas a unos valores y pautas de comportamiento orientadas a unas competencias básicas, y es que ya no solo se tiene en cuenta la dimensión conceptual y procedimental del proceso de enseñanza-aprendizaje, si no que cada vez cobra más relevancia el aspecto actitudinal dentro del mismo.

En este sentido, en el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, ya se encontraban referencias a las competencias básicas, entre las que se encuentra la competencia social y ciudadana, para alejarse de una concepción de la educación meramente basada en conceptos y procedimientos, y más próxima a la práctica global conjunta de actitudes.

Aunque la normativa no deja ver explícitamente los objetivos, contenidos ni criterios de evaluación para la Educación Infantil en relación a la educación en valores, en los siguientes puntos se tratará de realizar un marco normativo para abordar la cuestión del modo más riguroso posible en esta etapa educativa. Con ello, se tratará analizar y diagnosticar el estado de la cuestión de la educación ético-cívica y su conexión con el aspecto político.

Para dar inicio a la parte del análisis descrito, se partirá de la base a la Constitución Española, a la Declaración y Convención de los Derechos del niño y a la normativa educativa.

5.2. Aproximación a la educación en valores desde la Declaración y la Convención de los Derechos del Niño y desde la Constitución Española

5.2.1. La Declaración y la convención de los Derechos del Niño en la educación en valores

En el artículo VII de la Declaración de los Derechos del Niño (1959), se establece que al niño se le dará una educación que favorezca su cultura general y que le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil para la sociedad.

Por otro lado, el artículo X indica que el niño debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra

índole. Debe ser educado en el espíritu de comprensión, tolerancia, amistad entre los pueblos, paz y fraternidad universal, y con plena conciencia de que debe consagrar sus energías y aptitudes al servicio de sus semejantes.

Además, entre los Derechos de los niños, en la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) se contempla el Derecho a la Educación y se indican unas pautas que pueden orientar la educación en valores. En consonancia con ello, se refleja que la educación deberá estar encaminada a:

- Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades.
- Inculcar al niño el respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas.
- Inculcar el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y de sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya.
- Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos, amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena.
- Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

Por el momento, en cuanto a la información reflejada con anterioridad, se puede llegar a una primera aproximación en cuanto a los valores que se deberían trabajar en el aula, caso de:

Educación en valores para:

- La comprensión y la tolerancia (ante diferentes culturas, grupos étnicos, nacionales y religiosos).
- Evitar la discriminación y potenciar la paz y amistad entre pueblos.

- Prestar servicios a sus semejantes (sin necesidad de caer en la servidumbre, este tema lo abordaremos más adelante en torno a la educación allocéntrica).
- La igualdad de oportunidades entre ambos géneros.
- Preservar el medio ambiente.
- Preservar su cultura, su patrimonio en términos globales y su identidad nacional, sin que por ello se caiga en la exaltación de la propia cultura y en la vejación de las demás.
- Responsabilidad social ciudadana, libertad y pensamiento allocéntrico.

Por otro lado, es importante tener en cuenta los derechos y los deberes del niño establecidos en la Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor; modificada en parte por la Ley Orgánica 8/2015 de 22 de julio, de modificación del Sistema de Protección a la Infancia y la Adolescencia y por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del Sistema de Protección a la Infancia y la Adolescencia.

En conexión con ella, el concepto de “ser escuchado si tuviere suficiente juicio” introduce la dimensión del desarrollo evolutivo en el ejercicio directo de los derechos del menor.

Así, en el Título I se destaca el interés superior del menor y los siguientes derechos:

- Derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen.
- Derecho a la información.
- Libertad ideológica.
- Derecho a la participación, asociación y reunión.
- Derecho a la libertad de expresión.
- Derecho a ser oído y escuchado.

También se enuncian los deberes:

- Deberes relativos al ámbito familiar:

1. Participar en la vida familiar respetando a sus progenitores y hermanos y a otros familiares.

2. Participar y responsabilizarse del cuidado del hogar y tareas domésticas de acuerdo con su edad, con su nivel de autonomía personal y capacidad, y con independencia de su sexo.

- Deberes relativos al ámbito escolar:

1. Respetar las normas de convivencia, estudiar durante las etapas de enseñanza obligatoria y tener actitud positiva de aprendizaje.

2. Respetar a los profesores y otros empleados del centro y a sus compañeros, evitando conflictos y acoso, incluyendo el ciberacoso.

3. A través del sistema educativo se implantará el conocimiento que deben tener de sus derechos y deberes como ciudadanos.

- Deberes relativos al ámbito social:

1. Los menores deben respetar a las personas con las que se relacionan y al entorno en el que se desenvuelven.

2. Los deberes sociales incluyen, en particular:

- a) Respetar la dignidad, integridad e intimidad de todas las personas con las que se relacionen con independencia de su edad, nacionalidad, origen racial o étnico, sexo, orientación e identidad sexual, discapacidad, características físicas o sociales o pertenencia a determinados grupos sociales, o cualquier otra circunstancia personal o social.

- b) Respetar las leyes y normas que le sean aplicables y los derechos y libertades fundamentales de las otras personas, así como asumir una actitud responsable y constructiva en la sociedad.

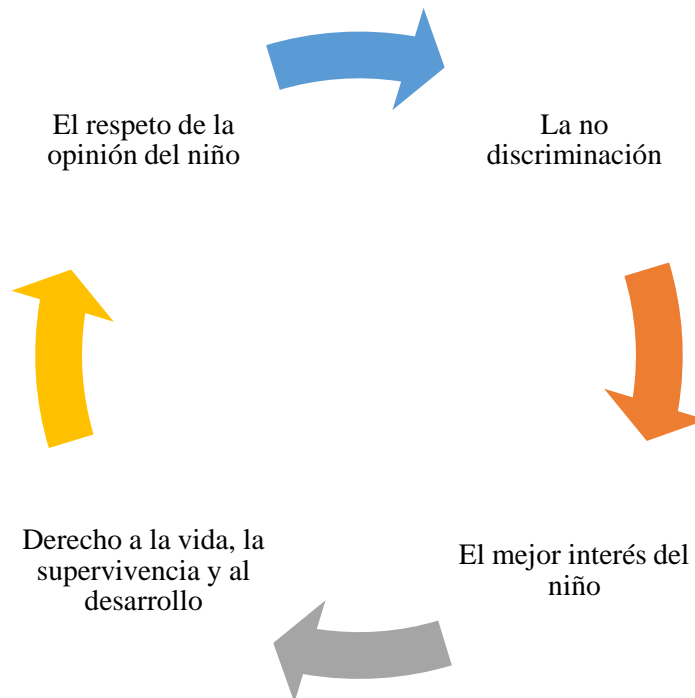
c) Conservar y hacer buen uso de los recursos e instalaciones y equipamientos públicos o privados, mobiliario urbano y cualesquiera otros en los que desarrollen su actividad.

d) Respetar y conocer el medio ambiente y los animales, y colaborar en su conservación dentro de un desarrollo sostenible.

Además de todo lo anterior, y volviendo a la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, los principios a cumplir para respetar los derechos del niño son:

Figura. 30

Principios para respetar los Derechos del niño.



Nota: elaboración propia a partir de la Convención sobre los Derechos del niño de 1989.

Sin duda, el docente debe tener en consideración estos principios en el desarrollo de la práctica de la educación en valores en el aula.

Continuando con la cuestión, el estudio de los derechos y deberes es preciso para poder orientar la educación en valores, pues el valor se define como modo de actuar, y no se podrían acotar los valores en los que se ha de educar a los discentes sin tener en cuenta sus derechos y sus deberes.

5.2.2. La Constitución Española de 1978 en la educación en valores

Por su parte, la Constitución Española aprobada en 1978 recoge entre sus finalidades proporcionar al alumnado una formación que favorezca todos los aspectos de su desarrollo, entre los que no se puede dejar de considerar su formación ético-moral.

En la Carta Magna, se establece que la escuela ha de formar a los alumnos ofreciéndoles criterios para resolver las situaciones de conflicto, hacer comprender, respetar y elaborar normas de convivencia que regulen la vida colectiva. Además, debe dar pautas para reconocer y asimilar los valores mínimos plasmados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Por otro lado, también recoge la importancia de crear en el aula un clima democrático que permita a los alumnos sentirse responsables y propiciar que aprendan a vivir en sociedad.

En adición a lo anterior, dentro del Art. 27 de la Constitución Española se reconoce que:

1. Todos tienen derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

Aunque la educación en valores no se recoge de modo explícito en la Constitución Española de 1978, el marco general de referencia para abordar este ámbito de aprendizaje deba ser la misma, aunque, a posteriori, habrá que profundizar en los aspectos transversales a tratar específicamente en Educación Infantil en base a la Ley de Educación y al Currículo Oficial.

Finalmente, para trabajar la educación en valores con una focalización en la igualdad de oportunidades formativas, se puede tomar como referencia los valores

recogidos en la Constitución Española de 1978 que, en su artículo primero, recoge los siguientes valores como principios que deben regir la educación:

- ✓ Libertad.
- ✓ Justicia.
- ✓ Igualdad.
- ✓ Democracia y pluralismo.

5.3. Recorrido de la educación en valores en la normativa educativa española

5.3.1 Breve evolución histórica de las leyes educativas españolas

En la etapa preconstitucional, nos encontramos con las leyes educativas que se recogen en la Tabla 8.

Tabla 8.

Leyes educativas españolas preconstitucionales.

Ley Moyano – LIP: Ley de instrucción pública (1857)	Ley Villar Palasí-LGE: Ley General de Educación (1970)
Es el origen del ordenamiento legislativo español. Fue una ley promovida por Claudio Moyano y era anterior a la aprobación de la Constitución.	Fue impulsada por José Luis Villar Palasí y en ella destacó la imposición de la enseñanza obligatoria hasta los 14 años.

Nota: elaboración propia tomando elementos de García, R y Parra-Ortiz, J.M. (2010).

En España, tras la Guerra Civil, se elaboró la Ley de Educación de 1945, a la que siguió la Ley General de Educación de 1970 (LGE). Tras la muerte de Franco, se modificaron los aspectos no democráticos de dicha ley y, aunque se elaboró la Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regulaba el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), no llegó a entrar en vigor.

Con posterioridad, en el año 1985, apareció la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE), que está actualmente modificada y en vigor. Esta ley mantenía la misma estructura de enseñanzas que la “Ley 70” y cambió el sistema de subvenciones por un sistema de conciertos a colegios privados, suponiendo la regulación de los colegios concertados.

Más tarde, en 1990 surgió la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), actualmente derogada. Esta ley estableció la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, diseñó un nuevo modelo de Formación Profesional con ciclos formativos y apareció la atención a Necesidades Educativas Especiales.

Seguidamente, en 1995 surgió la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), actualmente derogada. Esta ley obligaba a centros concertados a admitir a alumnos pertenecientes a minorías sociales, modificaba la organización y funciones de los órganos de gobierno de los centros públicos y reforzaba las funciones de los Consejos Escolares.

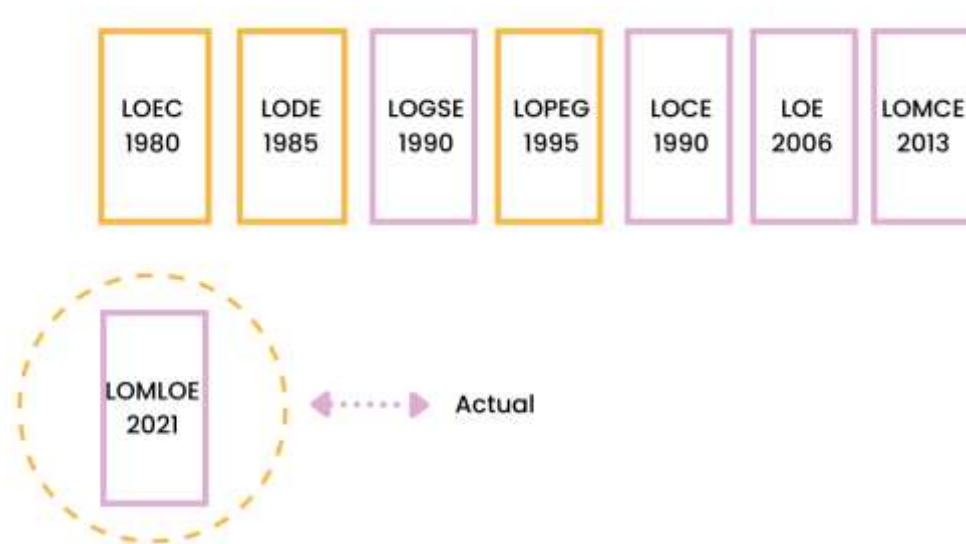
Posteriormente, se elaboró la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), que no llegó a entrar en vigor. Posteriormente, en 2006 surgió la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que introdujo la polémica asignatura de Educación para la Ciudadanía, que terminó por desaparecer.

De modo más actual, en el año 2013 surgió la Ley Orgánica para la Mejora y la Calidad Educativa (LOMCE), que modifica a la LOE pero no la deroga, y en 2020-2021 se aprobó la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

A modo de resumen, indicamos aquí abajo las Leyes Regulatoras del Sistema Educativo que hemos tenido tras la Constitución de 1978 hasta la LOMLOE de 2021, apareciendo en color morado aquellas que modificaron aspectos curriculares:

Figura 31.

Eje cronológico de las leyes educativas hasta 2022.



Nota: elaboración propia tomando elementos de García , R. & Parra, J. (2010) y de la normativa educativa española actualizada.

En el siguiente epígrafe, se hace un análisis más profundo sobre las cuestiones vinculadas a la educación en valores dentro de las leyes educativas en España desde la Ley General de Educación (LGE).

5.3.2. Los valores en las leyes educativas

Con la Ley General de Educación (LGE) de 1970 se estableció la gratuidad y la obligatoriedad de la educación básica hasta los 14 años, quedando estructurada la enseñanza del siguiente modo:

- EGB: Enseñanza General Obligatoria (6-14 años de edad).
- BUP: Bachillerato Unificado Polivalente (15-17 años de edad).
- COU: Curso de Orientación Universitaria (17-18 años).
- FP: Formación Profesional.
- Estudios universitarios.

En esta ley tan solo aparece el término “valores” una vez en el documento, mencionado en su artículo 45, valores e ideales básicos de la sociedad, pero sin especificar en ningún momento a cuáles se refiere ni el modo de tratar los mismos. En la misma, de

modo indirecto, lo más próximo a la educación en valores que se puede encontrar en este artículo es la mención a la conservación y enriquecimiento de la cultura nacional, el progreso científico y técnico y la necesidad de capacitar al individuo para una sociedad más justa.

Además, en el artículo 16 de la LGE se indicaba que la educación básica cumpliría el ejercicio de determinadas capacidades, incluyendo hábitos religioso-morales, desarrollo de aptitudes para la convivencia y para vigorizar el sentido de pertenencia a la comunidad local nacional e internacional.

En cuanto a la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio reguladora del derecho a la educación, desarrolla el artículo 27 de la constitución y sostiene que todos los españoles tienen derecho a una enseñanza para desarrollar su personalidad y para realizar una actividad útil en la sociedad, destacando la elección de formación religiosa o moral.

Por lo tanto, no se encuentra que la educación en valores aparezca recogida como expresión literal dentro de las leyes educativas españolas hasta la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) (B.O.E. 4/10/1990. En la misma, en su capítulo 27, se refleja como objetivo principal educativo el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales (LOGSE, 27:2).

Por su parte, en el artículo 1, se definían los valores a transmitir en educación, coincidiendo éstos con los que se encuentran indicados en la Constitución:

- Ciudadanía.
- Libertad.
- Convivencia.
- Adquisición de hábitos intelectuales.
- Técnicas de trabajo.
- Conocimientos.

- Respeto a la diversidad lingüística y cultural.
- Paz, cooperación y solidaridad entre los pueblos.

Del mismo modo, la LOGSE primaba la educación integral del alumnado, las destrezas y los valores morales en todos los ámbitos de la vida de los mismos. Así, en su artículo número 2, incluye valores de tipo ecológico, pues uno de los valores a adquirir dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje era la formación en el respeto y defensa del medio ambiente. Mientras, en su artículo número 13 menciona el valor de la higiene y salud y la conservación de la naturaleza y del medio ambiente, dentro de los valores básicos que rigen la vida y convivencia humana. Por su parte, en su artículo 19, aparecía la relevancia de conocer las creencias, actitudes y valores de la tradición y patrimonio cultural, así como los valores a trabajar en la Enseñanza Secundaria Obligatoria: valorar bienes artísticos y culturales, conocer valores básicos de nuestra tradición y cultura y valores ligados a la salud, consumo y medio ambiente.

Pese a que en la LOGSE se atisba un primer acercamiento al concepto de educación en valores, no incluye ninguna asignatura ni referencia clara al trabajo de la misma en el aula en ningún nivel educativo.

Por su parte, si se analiza la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) (B.O.E. 24/12/2002) se puede observar la alusión a los valores como medio para alcanzar una educación de calidad a través de aquellos ligados a la tradición cultural, la libertad individual, el progreso social y económico y la conciliación del bienestar del individuo y de la sociedad en su conjunto.

Esta ley aborda la cuestión de los valores como una exposición de motivos en la que se indica la necesidad de abordar la actitud abierta, la iniciativa, la creatividad y el espíritu emprendedor, ligando los mismos al mundo laboral. En este sentido, la misma abarca otros valores como el esfuerzo, la exigencia personal, el deber, la disciplina y el respeto. Así, en su capítulo I se pueden reconocer los siguientes valores:

- Respeto.
- Responsabilidad o deber.

- Convivencia y equidad.
- Solidaridad e igualdad de oportunidades.
- Voluntariado social y no discriminación.
- Educación.
- Esfuerzo.
- Investigación, experimentación e innovación.

Igualmente, en Educación Infantil se destaca el valor de la convivencia y de la democracia. Como novedad, en lo relativo a la educación en valores, en la LOCE se incluyó desde Educación Primaria la asignatura Sociedad Cultura y Religión. En cuanto a secundaria aparecerían ya valores como la responsabilidad, la tolerancia, solidaridad, democracia, disciplina, trabajo en equipo, crítica y conocimiento científico, y en Bachillerato y Formación Profesional se indicaba la necesidad de trabajar valores como la tolerancia, el respeto, la libertad, la democracia, experimentación e investigación.

Por su parte, en su artículo V la LOCE indicaba que es precisa la colaboración entre órganos de gobierno y de participación en el control y gestión y órganos de coordinación de centros docentes públicos, para tratar de impulsar la colaboración con familias, organismos e instituciones de cara a lograr una formación integral, entre la que se incluyen los valores en los discentes.

También, a nivel general, se indicaba en su artículo 1 que se deben trabajar valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad social y la igualdad de derechos entre los sexos, y los valores y principios de creatividad, iniciativa personal y espíritu emprendedor. Además, en su artículo 15 se indicaba la necesidad de dar a conocer los valores y normas de convivencia propios de una sociedad democrática dentro de la educación Primaria.

Por otro lado, en el artículo 22, en cuanto a la Enseñanza Secundaria Obligatoria, en relación a los valores aparece: Asumir responsablemente sus deberes respecto a los demás, practicar la tolerancia y la solidaridad, ejercitarse en el diálogo afianzando los

valores comunes de una sociedad participativa y democrática. También cabe destacar el artículo 34 para Bachillerato, en el que se incluye la conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de las sociedades democráticas y los derechos humanos.

A nivel de centro educativo, esta ley, en su artículo 56, indicaba para el profesorado el necesario clima de respeto, tolerancia, participación y libertad para fomentar en los alumnos los valores propios de una sociedad democrática y la necesidad de transmitirles valores.

Cambiando ya de ley, con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) B.O.E. 4/5/2006, se indicaba un marco normativo que viene a definir la escuela pública como espacio de convivencia y aprendizaje, dando especial relevancia a la atención a la diversidad y a la inclusividad. Se destacaba que, los fines y principios en los que se encuadra la LOE (2006), se enmarcan en los principios democráticos de convivencia, pluralismo, participación y respeto, y en valores como la justicia, la tolerancia, la libertad, paz, cooperación, solidaridad y la no discriminación.

Además, esta Ley educativa establecía los siguientes temas transversales que se relacionan de modo directo con la educación en valores:

- Educación ambiental: destacando la importancia de cuidar el medio ambiente y el entorno en general.
- Educación vial: conocimiento de normas en relación a la vía pública.
- Educación para la paz: transmisión de normas de convivencia básicas como el diálogo, la solidaridad, el respeto y la tolerancia.
- Igualdad de oportunidades: sin discriminación por motivos de género.
- Educación para la salud: fomento de hábitos que mejoren la calidad de vida global del individuo.
- Educación para el consumo.
- Educación en la sexualidad.

- Educación moral y cívica: se trata de promover el pensamiento y juicio crítico a través de valores democráticos, solidarios y participativos.

En cuanto a los artículos de la LOE que más se ligaban a la educación en valores, podemos destacar:

- Artículo 23, que indica que en la ESO se debe trabajar el respeto a los demás, la tolerancia, la cooperación y la solidaridad entre las personas u grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando derechos humanos como valores comunes de una sociedad plural y democrática.
- Artículo 17, que indica valores y normas de convivencia para la Educación Primaria: respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.
- Artículo 91, como orientaciones para el profesorado se indicaba que se había de fomentar en los alumnos valores de la ciudadanía democrática.

Por lo indicado, la LOE se aproxima más a la práctica de la educación en valores que las anteriores leyes educativas, estableciendo además dentro del currículum una asignatura denominada “Educación para la Ciudadanía”, que seguía las recomendaciones de la Unión Europea para abordar la competencia social y ciudadana (Bolívar, A. 2008). En esta ley educativa la transversalidad en el currículum hacía que se otorgara especial relevancia a la educación en valores dentro de la enseñanza reglada.

Además, la LOE recogía los siguientes temas transversales que han de tenerse en cuenta para el trabajo de la educación en valores en el aula en cualquier nivel educativo:

- Libertad personal.
- Responsabilidad.
- Ciudadanía democrática.
- Solidaridad.
- Tolerancia, respeto, igualdad y justicia.
- Respeto a los derechos humanos, a los seres vivos y al medio ambiente.

- Desarrollo sostenible.

Avanzando en el tiempo, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (B.O.E. 10/12/2013) añadía a los temas transversales el valor de “Espíritu emprendedor”.

En el preámbulo de esta ley se establece la importancia de la educación en valores, haciendo mención a la necesidad de “fomentar la convivencia democrática y el respeto a las diferencias individuales, de promover la solidaridad y evitar la discriminación con el objetivo de lograr la necesaria cohesión social”. También aborda la necesidad de introducir nuevos patrones de conducta, estableciendo a la educación en el centro de la sociedad y la economía de España, indicando que es responsabilidad de la educación en su conjunto.

De igual modo, destacaba valores como la tolerancia, la inclusión, la no discriminación por género, la violencia machista y la igualdad y establecía dos ejes para la transmisión de valores:

- Que los estudiantes reconozcan la responsabilidad fiscal de los ciudadanos y su relación con los presupuestos generales del Estado como deber ético para contribuir al desarrollo del bien común y para la conservación de todos los bienes y servicios públicos.
- Formar al alumnado sobre el impacto de los medios de comunicación actuales en la vida moral de las personas y de la sociedad.

Entre otras cuestiones a destacar dentro de esta ley, en torno a los valores, se añade aquellos que se vinculan al fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, y a la prevención de la violencia de género. No especifica valores como tal, aunque sí incide en prestar atención al desarrollo de valores individuales en el alumnado. Sumado a lo anterior, en su artículo 132, se indica como una de las competencias del director del centro la de propiciar una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas. De igual modo, la LOMCE adopta una línea de trabajo enfocado en la

prevención y resolución pacífica de conflictos y de la promoción de valores democráticos y de los derechos humanos.

Con esta ley, desaparecía la asignatura de Educación para la Ciudadanía, sustituyéndola en la etapa educativa de Educación Primaria por la asignatura “Valores Sociales y Cívicos” y en la de Educación Secundaria por la asignatura denominada “Valores Éticos”, siendo estas asignaturas no obligatorias, puesto que se plantean como alternativas a la materia de religión católica en sendas etapas.

Esta materia de religión Católica solo apareció como obligatoria en la LGE (1970), mientras que en la LOGSE (1990), la LOCE (2002), la LOE (2006) y la LOMCE (2013) sería optativa no obligatoria, aunque su oferta por parte de los centros educativos siempre ha sido obligatoria. En relación a lo anterior, por tanto, serían los padres, madres o tutores legales de los alumnos los que decidan si el educando cursará estas materias o

en su defecto realizará enseñanzas de religión, por lo que no se podría utilizar el contenido de dichas materias para lograr una formación común en materia de ética de mínimos para garantizar una convivencia plena dentro de la sociedad.

Finalmente, indicar que en el año 2020 se aprobó en el Congreso de los Diputados la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modificaba la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Esta nueva ley es conocida popularmente como “LOMLOE” o “Ley Celaá”.

En conexión con la educación en valores, en la etapa educativa de Infantil se sigue sin concretar el modo de trabajar la misma y las orientaciones no son demasiado amplias. Sin embargo, parece que se sigue avanzando hacia un modelo de enseñanza en el que lo conceptual no debe ser lo prioritario, pues los contenidos transversales se contemplan con una gran relevancia y se aborda el trabajo sobre otros aspectos muy ligados a competencias emocionales, cívicas y procedimentales. Esto permite enfocar la educación en valores no como una cuestión teórica, sino como una realidad y una necesidad práctica. Y es que, de nada serviría enseñar listas de buenas y malas acciones sin una conexión con la realidad que permitiese a los alumnos una construcción de su sistema ético basado en la autonomía moral.

A modo de resumen, se percibe como en las leyes educativas podemos atisbar como siempre han aparecido una serie de líneas generales sobre la enseñanza de valores y, desde la LOGSE, se ha reconocido la relevancia de formar en actitudes y valores, convirtiéndose esto en un objetivo principal e irrenunciable del proceso educativo (Sales, A. & García, R. 1998).

Sin embargo, no se ha acabado de concretar una metodología específica ni unos contenidos que se concluyan en estándares de aprendizaje de ningún tipo. Debido a esto, la puesta en marcha de este ámbito de conocimiento deja demasiada libertad de cátedra al docente, que se puede encontrar perdido ante la inmensidad de lo que se considera “contenido transversal”.

Esta evolución del tratamiento de los valores dentro de las leyes educativas nos muestra que este tipo de enseñanzas no son estáticas, sino dinámicas, tal como se puede observar con la inclusión de valores como la prevención de violencia de género y la igualdad entre hombres y mujeres, adaptándose a la realidad del contexto contemporáneo español. No obstante, aún queda mucho por hacer para propiciar una verdadera oportunidad de igualdad formativa a los alumnos desde la primera infancia en esta cuestión.

5.3.3. Otras referencias de la educación en valores en la legislación española

Para continuar profundizando en el estudio sobre la educación en valores en España, se indican en este apartado otras referencias a la misma dentro de la legislación.

Una de las primeras referencias a la “educación en valores” de modo literal, se encuentra en la Resolución de 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros docentes.

En esta resolución, se atisba un pequeño enfoque didáctico para abordar este tipo de enseñanzas en el aula como “indicaciones”. En ella se recuerda que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ir más allá de los contenidos conceptuales. Además, hace referencia a los siguientes valores: la educación para la paz, la educación para la igualdad

de oportunidades entre los sexos, la educación moral y cívica, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial. Estos valores debían ser trabajados de modo transversal dentro de la Educación Primaria y Secundaria Obligatoria y, por consiguiente, se podía extrapolar a la Educación Infantil.

Por otro lado, la educación como un proceso más allá de la adquisición de conocimientos conceptuales, y la importancia de formar en valores a los alumnos, se encuentra presente en la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. En ella, se menciona que “el objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad”.

Por su parte, la Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz, establecía una serie de principios que deberían desarrollarse como contenidos transversales en todos los centros educativos. Esto se planteaba amparándose en el Programa de Acción sobre una Cultura de la Paz aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (1999), que establecía una serie de medidas destinadas al ámbito educativo y de la investigación.

En otro orden de cuestiones, se debe saber que, en lo que respecta a la Educación Infantil en España, dentro del primer nivel de concreción curricular, además de las Leyes Orgánicas se encontrarían los Reales Decretos y los Decretos Autonómicos que indican las enseñanzas mínimas y en los que se recogen las áreas curriculares los contenidos, los objetivos y los criterios de evaluación entre otros aspectos. En este sentido, aunque a nivel estatal se recoge en la normativa aspectos mínimos para garantizar la igualdad de oportunidades formativas (por ejemplo, la alusión a la educación en valores en los Reales Decretos de enseñanzas mínimas), después, cada Comunidad Autónoma, mediante los Decretos, concreta determinados aspectos curriculares respetando siempre los mínimos establecidos por el Estado.

En Educación Infantil, el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil para

España, contempla en sus tres Áreas la educación en valores al desarrollar en su Anexo los objetivos y contenidos de cada una de ellas (Sánchez-Fernández, S. 2008:6). Así mismo incluye en el Artículo 3, apartado e, entre los objetivos de la etapa, Relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos.

Por otra parte, se encuentra la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil; documento de referencia para toda España en lo que respecta a esta etapa educativa y sobre todo para el primer ciclo, ya que en algunas Comunidades Autónomas como en la Región de Murcia, no hay un decreto autonómico para concretar el currículo en la educación formal en los niveles 0-3 años (en tal caso se aplica la ordenación que indica la Orden ECI/3960/2007).

En esta Orden, no se contempla el concepto de educación en valores, pero sí el de valores, apareciendo al respecto lo siguiente:

- ✓ En relación a los materiales didácticos, en su disposición adicional segunda se indica lo que se indica a continuación:
“Los materiales seleccionados, que no requerirán la previa autorización del Ministerio de Educación y Ciencia adaptarse al currículo regulado en esta orden. Asimismo, deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como a los principios y valores recogidos en Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación” (Orden ECI/ /3960/2007:6).
- ✓ En el área curricular de Conocimiento del Entorno, se recoge como objetivo el siguiente:
“Identificar y acercarse al conocimiento de distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, a algunas características de sus miembros, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio” (Orden ECI/3960/2007:13).
- ✓ Se indica la importancia de la coherencia entre familia y escuela para el fomento de los valores, ya que se recoge lo siguiente:

“Los valores educativos y los aprendizajes que se promueven desde la institución escolar llegan a integrarse sólidamente en la vida infantil cuando se produce una continuidad entre el hogar y la escuela” (Orden ECI/ 3960/2007:35).

En relación a la Orden ECI/3960/2007 de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil, no se concretan demasiadas cuestiones sobre la educación en valores, pues no aparecen contenidos concretos, objetivos ni criterios de evaluación.

A colación de lo anterior, es preciso reflexionar sobre que en un sistema educativo de un país democrático, tal como indica Sánchez-Fernández, S. (2008:4), es imprescindible una explicitación para que los valores sean conocidos y debatidos por todos los sectores de las comunidades educativas, con la finalidad de intentar llegar a acuerdos básicos sobre su selección y su tratamiento educativo.

En conexión con ello, el tratamiento de los contenidos transversales y en consonancia de la educación en valores en la etapa de Infantil, se concreta de diferentes modos en cada Comunidad Autónoma, en Ceuta y en Melilla.

Para seguir profundizando en la materia, en el siguiente apartado se procede a evaluar de modo objetivo la inexistencia de un criterio común en la enseñanza de esta importante cuestión dentro de la Educación Infantil, analizando entre otras cuestiones el número de veces que aparecen términos afines a la misma en los diferentes decretos que concretan las enseñanzas de Infantil en los diferentes lugares del territorio español.

No obstante, antes de proceder a lo anteriormente indicado, se señala en el punto siguiente (5.4) aspectos relativos a los niveles de concreción curricular y al modo en que se recoge la educación en valores en la normativa educativa española desde el enfoque de la transversalidad que a su vez se liga con la falta de concreción que se plantea y que se analiza de modo pormenorizada con el análisis comparativo ya mencionado y que se puede ver con posterioridad en el punto 5.5.

5.4. Los niveles de concreción curricular y los contenidos transversales en Educación Infantil

5.4.1 Niveles de concreción curricular en Infantil

Debido al carácter descentralizado, abierto y flexible de los currículos oficiales (García-Medina, R. y Parra-Ortiz, J.M. 2010), en las diferentes etapas educativas se permite la adaptación y concreción de los mismos. Esta adaptación se hace en función del contexto escolar en primer lugar y, seguidamente, se puede realizar una mayor concreción para atender de modo individualizado a los alumnos de un determinado grupo.

De este modo, la concreción curricular se refiere al proceso por el que en cierto modo se individualizan en función del contexto, de las características del centro escolar en general y del grupo de alumnos en particular. Por tanto, mediante este proceso, y respetando siempre los primeros niveles de concreción, se pueden adaptar los objetivos, los contenidos, la metodología utilizada en el aula y la evaluación.

Lo anterior no supone que cada maestro pueda impartir en sus clases lo que desee, ya que debe respetar los contenidos mínimos fijados a nivel curricular por la Administración educativa, y que corresponderían al primer nivel de concreción curricular y se reflejarían a su vez en el Real Decreto de Enseñanzas Mínimas y en el Decreto de cada Comunidad y Ciudad Autónoma.

Por otro lado, el maestro ha de respetar también el segundo nivel de concreción, que corresponde al Proyecto Curricular de Etapa, y cuya competencia recae sobre el equipo docente. Así, se pasaría al tercer nivel de concreción curricular, que sería la Programación de Aula, siendo este documento competencia del profesor.

Finalmente, en un cuarto nivel de concreción curricular, siendo competencia del profesor-tutor y de los servicios de apoyo del centro educativo, se realizarían en Educación Infantil las Adaptaciones Curriculares Individuales para atender adecuadamente a la diversidad.

A continuación, se refleja en la Tabla 9 un resumen con los cuatro niveles de concreción curricular descritos:

Tabla 9.

Niveles de concreción curricular en el currículo educativo en España.

Niveles	Documentos	Competencias
Primer nivel	Real Decreto de Enseñanzas Mínimas y Decreto de la Comunidad Autónoma	Administración educativa
Segundo nivel	Proyecto Curricular de Etapa	Equipo docente
Tercer nivel	Programación de Aula	Profesor
Cuarto nivel	Adaptaciones curriculares individuales	Profesor-tutor y servicios de apoyo del centro educativo

Nota: elaboración propia tomando elementos de (García-Medina, R. y Parra-Ortiz, J.M.. 2010).

El primer nivel de concreción curricular tiene un carácter prescriptivo y viene determinado desde la Administración central que mediante el Real Decreto de Enseñanzas mínimas fija las enseñanzas mínimas de obligado cumplimiento para todo el Estado. Así, se garantiza la igualdad de oportunidades formativas para los alumnos, ya que se deben alcanzar unos objetivos generales de etapa, objetivos de área, así como los contenidos estipulados de cada área y los criterios de evaluación.

Posteriormente, cada Comunidad Autónoma, teniendo presentes sus peculiaridades, en virtud de su cultura, su historia, su lengua, etc., debe proceder a realizar su Decreto correspondiente, que también pertenecería al primer nivel de concreción curricular. Y de este modo, se iría realizando la concreción curricular, en un segundo nivel con el Proyecto Curricular de Etapa. Seguidamente en un tercer nivel con la programación de aula, y ya en un cuarto nivel de concreción, se plantearían las Adaptaciones Curriculares Individualizadas (ACI) que cada maestro haría para atender al alumnado con necesidades educativas especiales.

Dentro de estos niveles de concreción curricular, se ha de contemplar dentro del proceso de aprendizaje-enseñanza la consecución de objetivos vinculados a las cuestiones cívicas. No obstante, en la etapa de Educación Infantil no aparecen reflejados contenidos, objetivos ni criterios de evaluación específicos para conseguir lo anterior, lo cual, dificulta la labor educativa. Y es que, se han de programar actividades que contemplen esa “educación en valores”, en base a lo que se plantea como contenidos transversales y que se explicará en el siguiente apartado, siendo estos poco claros y algo abstractos.

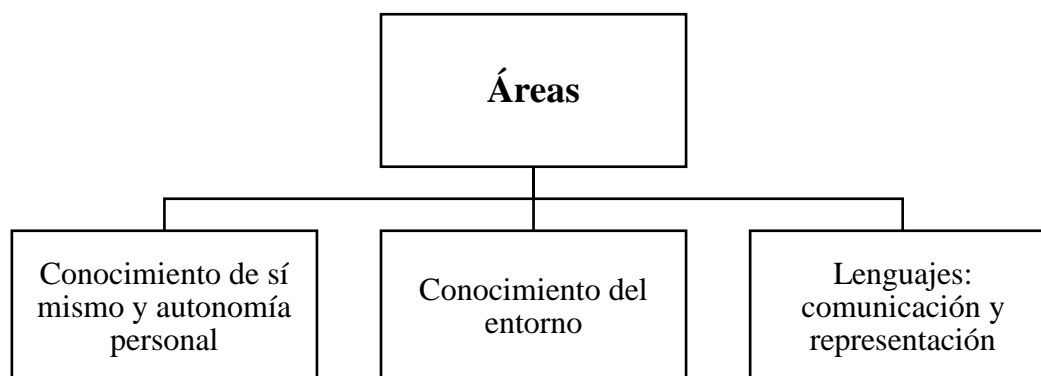
5.4.2 Los contenidos transversales en Educación Infantil

El currículo de Educación Infantil en España, desde el primer nivel de concreción curricular, se articula en torno a la ley educativa vigente y actualmente, al Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil.

A partir de este Real Decreto, se dividen los objetivos y contenidos mínimos en tres áreas de aprendizaje, que corresponden concretamente a las siguientes:

Figura. 32.

Áreas curriculares establecidas para Educación Infantil desde el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Infantil.



Los temas o contenidos transversales hacen alusión a los contenidos que por su carácter no encajan en un área o asignatura, (Vázquez Ramil, R. & Porto-Ucha, A. 2020) pero que por su gran importancia se contempla que deben trabajarse a lo largo de todo el proceso de Aprendizaje-Enseñanza.

En este sentido, tal como ya indicaba Bolívar, A. (1995), los contenidos transversales se refieren a problemas del momento y a la realidad social y, por otro lado, suelen conectarse con la transmisión de actitudes y de valores morales cívicos (Moreno, E. 2003: 100).

Conviene saber, que González-Lucini (1993) identificó el concepto de transversalidad con el de valores, razón por la cual, en la época contemporánea, se suelen emplear como sinónimos en muchas ocasiones. Esta cuestión, hace que autores como

Vázquez Ramil, R., y Porto-Ucha, A. (2020: 114-116) planteen que, a día de hoy, se continúe buscando una concreción en la legislación educativa.

De este modo, los contenidos transversales hacen referencia al aspecto más ligado a la educación cívica, y que, en etapas educativas posteriores a la Educación Infantil tienen un tratamiento específico desde signaturas como valores. Pese a ello, estos contenidos se deben trabajar en Infantil a lo largo de toda la jornada escolar, pero poco se concreta al respecto desde la normativa educativa.

En el texto consolidado de la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación., más conocida como LOMLOE o “Ley Celaá” , en relación con los contenidos transversales se indica lo siguiente;

“Las Administraciones educativas establecerán el currículo de las distintas enseñanzas reguladas en la presente Ley, del que formarán parte los aspectos básicos señalados en apartados anteriores. Los centros docentes desarrollarán y completarán, en su caso, el currículo de las diferentes etapas y ciclos en el uso de su autonomía y tal como se recoge en el capítulo II del título V de la presente Ley”.

Lo anterior, viene a reflejar las cuestiones referidas a los contenidos mínimos en base a lo que se ha explicado en el punto anterior sobre el primer nivel de concreción curricular. Pero, además, se especifica en el texto consolidado de la Ley referida en el párrafo anterior, lo siguiente:

“Las Administraciones educativas determinarán el porcentaje de los horarios escolares de que dispondrán los centros docentes para garantizar el desarrollo integrado de todas las competencias de la etapa y la incorporación de los contenidos de carácter transversal a todas las áreas, materias y ámbitos”.

Con ello, parece que la igualdad de oportunidades formativas en cuanto a los contenidos transversales no diferirá en función de las Comunidades Autónomas ni de los centros educativos.

No obstante, si se continúa leyendo el documento de la LOMLOE, se resalta la cuestión siguiente:

“El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los fines y las prioridades de actuación, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa, que corresponde fijar y aprobar al Claustro, e impulsará y desarrollará los principios, objetivos y metodología propios de un aprendizaje

competencial orientado al ejercicio de una ciudadanía activa. Asimismo, incluirá un tratamiento transversal de la educación en valores, del desarrollo sostenible, de la igualdad entre mujeres y hombres, de la igualdad de trato y no discriminación y de la prevención de la violencia contra las niñas y las mujeres, del acoso y del ciberacoso escolar, así como la cultura de paz y los derechos humanos”.

Ciertamente, se empieza a dejar más constancia de los aspectos transversales a tratar con el alumnado, pero se deja en manos del propio centro educativo la cuestión del tratamiento transversal de la educación en valores, por lo que no se dan pautas específicas que garanticen verdaderamente una igualdad de oportunidades en lo que respecta a este tipo de aprendizajes.

En su disposición final sexta, Educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial, se refleja lo siguiente: “Tal como se establece en el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible y de la Agenda 2030, la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial se tendrá en cuenta en los procesos de formación del profesorado y en el acceso a la función docente”.

De acuerdo con lo anterior, para el año 2022 los conocimientos, habilidades y actitudes relativos a la educación para el desarrollo sostenible y para la ciudadanía mundial habrán sido incorporados al sistema de acceso a la función docente. Asimismo, en 2025 todo el personal docente deberá haber recibido cualificación en las metas establecidas en la Agenda 2030.

Como se puede comprobar, se habla en la normativa educativa de “ciudadanía mundial”, pero ¿acaso se acotan de modo específico las cuestiones a trabajar al respecto desde el ámbito educativo?

Y en relación a esta cuestión, se refleja lo que Vázquez Ramil, R. & Porto-Ucha, A. (2020:122) plantean a colación de la situación acaecida por la pandemia mundial debido a la COVID-19; indicando, en base a sus palabras literales que, “cuando se presenta una situación tan grave como una pandemia, que afecta a todos y todas, ¿qué ha hecho la escuela para prepararnos? ¿Qué hemos aprendido transversalmente o en línea recta? Y, sobre todo, ¿cómo vamos a preparar la escuela a partir de ahora? ¿A qué valores apelamos?”.

Si bien la normativa educativa orienta sobre los contenidos transversales en Educación Infantil, no proporciona orientaciones que permitan a los maestros de niños con edades comprendidas entre los 0 y los 6 años adquirir unos aprendizajes basados en una verdadera igualdad de oportunidades formativas en lo que respecta a la educación cívica o “en valores”. Y es que, la misma, simplemente indica algunos de los temas a tratar pero no el cómo ni el cuándo, por lo que cada profesor puede incidir más en unos aspectos que en otro bajo su propia perspectiva.

Siguiendo con esta cuestión, estos autores sostienen que el BOE no tiene todas las respuestas porque es la sociedad entera la que debe comprometerse en educar para vivir, para que todos y todas tengamos las cualidades que definen a la persona como tal y que nos permiten ser como debemos ser.

En este aspecto, los maestros parecen no tener claro el modo de abordar los contenidos transversales, tal y como deja constancia la encuesta a docentes de Infantil que realizamos en 2019, en la cual el 75,1%, consideraba que la normativa educativa no refleja de modo claro los aspectos a tratar en el aula sobre educación en valores (Oronoz, S. 2021a).

Si desde la normativa educativa no se reflejan los contenidos transversales de modo claro, lógico y didáctico, tal como se hace en las áreas curriculares en educación Infantil, ¿cómo se va a proporcionar una igualdad de oportunidades para los alumnos en la educación en valores o Cívica? ¿Acaso alguien pondría en cuestión que todos los alumnos con independencia del centro educativo en el que estén matriculados deben alcanzar los objetivos del área de conocimiento del entorno, de la de Conocimiento de sí mismo y autonomía personal o de la de Lenguajes: comunicación y representación?

De igual modo, si se aborda el tratamiento de este problema desde la Educación Primaria o desde la Secundaria Obligatoria (en las que sí hay asignaturas de valores específicas, por lo que el problema no es tan grave), ¿sería lógico que un alumno de un centro diese unos contenidos de matemáticas y el de otro centro otros y que se dedicasen diferente número de horas en el curso para trabajar elementos de lengua y literatura?

Pues en cierta medida, esto es lo que ocurre con la educación en valores o transversal en Educación Infantil, ya que no aparece a nivel curricular una concreción que

permita abordarla con unas garantías formativas mínimas para todos los alumnos por la escasez de orientaciones al respecto. Lo único en lo que el maestro o la maestra de Educación Infantil por ahora se puede basar para trabajar los contenidos transversales es en los temas propuestos desde la normativa educativa, que son los siguientes:

Figura. 33.

Contenidos transversales en base a la normativa educativa española en 2021/2022.



Como se puede observar, son temas muy generales y no se proporciona desde el primer nivel de concreción curricular las pautas didácticas ni metodológicas pertinentes para que los profesores tengan una guía base para tratar estos contenidos.

Desde luego, la Educación para la Paz, por ejemplo, merecería unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación que no pueden dejarse al albur de lo que el centro educativo o del individuo que enseña crea, considere o piense en base a su ideología; porque en tal caso, no se garantizaría una formación cívica con contenidos mínimos para los niños y niñas que se educan en territorio español.

Por otra parte, desde la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, se expresa que las habilidades cognitivas, siendo imprescindibles, no son suficientes; y que es necesario adquirir desde edades tempranas competencias transversales, como el pensamiento crítico, la gestión de la diversidad, la creatividad o la capacidad de comunicar, y actitudes clave como la confianza individual, el entusiasmo, la constancia y la aceptación del cambio.

Lo anterior, en principio, no ha sufrido modificaciones por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en lo que respecta al tratamiento de las competencias transversales en Educación Infantil. Se insiste, por tanto, en su importancia, pero no se abordan como si verdaderamente se concibiesen de tal modo.

Por otro lado, de acuerdo con los objetivos europeos y con las orientaciones de la OCDE junto con la normativa educativa en España, se supone que en Educación Infantil las prioridades educativas se vincularían a la primera aproximación a la lectura y a la escritura, a la iniciación temprana en habilidades numéricas básicas, en tecnologías de la información y la comunicación, y en la expresión visual y musical.

En Primaria y Secundaria, se ligarían las anteriores cuestiones a la comprensión lectora, expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y comunicación, y la educación en valores, que se destaca, en Infantil, no aparece como prioridad educativa, pese a que la etapa evolutiva de 0 a 6 años es aquella en la que mayor plasticidad cerebral existe para todos los procesos educativos.

Para concluir este apartado, se incide en la idea de Yus, R. (1996) sobre dos grandes incongruencias en la formulación de los temas transversales:

- La inexistencia de un criterio coherente en el decreto de Enseñanzas Mínimas.
- Si la elección de los contenidos prescriptivos se ha fundamentado en lo disciplinar, no podría negarse que el eje socioeducativo tuviera un mayor peso en el proceso didáctico.

En el siguiente punto, se profundiza más en la cuestión de la falta de concreción curricular de la educación en valores desde la normativa educativa. Con esto, se apela a

la necesidad de orientación y de creación de normativas educativas que propicien pautas didácticas para abordar con un criterio coherente y con vistas a la igualdad de oportunidades formativas la educación en valores y desde una cuidada formación del profesorado que incite a “mover” en el camino de lo ético, virtuoso y moral a los humanos.

Y se concluye el presente punto con la siguiente cita de Platón, dando voz a Sócrates⁸:

“El único favor que les pido: que cuando mis hijos lleguen a mayores, los molesten, los atormenten, como yo lo hice con vosotros, si se ve que prefieren las riquezas o cualquier otra cosa a la virtud” (Platón. 1989:94).

5.5. Resultados del análisis comparativo sobre las diferencias en educación en valores en cuanto al currículo educativo de las comunidades y ciudades autónomas en Educación Infantil

Para evaluar algunas de las principales diferencias que se recogen en el currículo de Educación Infantil en cada Comunidad y Ciudad Autónoma y demostrar la inexistencia de criterios comunes en lo que a este aspecto concierne, hemos procedido a realizar un estudio encaminado a analizar punto a punto cada decreto autonómico de Educación Infantil. En virtud de este estudio, a continuación, se exponen unas tablas-resumen y un pequeño análisis de los Decretos autonómicos en cuanto al tratamiento de la educación en valores.

En aras de sistematizar la búsqueda de los aspectos ligados a la educación en valores en los documentos educativos mencionados, en las tablas se refleja el número de veces que aparecen los términos “educación en valores” (a), “ética” (b), “moral” (c), “transversalidad o transversal” (d), “valores o valor” (e) y “religión” (f). Con lo anterior, se puede atisbar el modo en que la cuestión se recoge en la normativa educativa y si se enfoca a una visión explícita o implícita.

⁸ Platón indica esta cuestión en virtud de lo que consideraría Sócrates que debe aportar la educación a “un buen ciudadano”.

Los términos escogidos se han seleccionado teniendo en cuenta que los mismos han aparecido de modo reiterado en la fase de revisión bibliográfica efectuada de modo previo y que guardan total relación con la cuestión de estudio de esta tesis doctoral.

Seguidamente se debe tener en consideración que en cada tabla, tras la lectura detallada de cada documento se recogen los apartados que más tratan la educación en valores y, con el fin de ver si se conecta la cuestión a las enseñanzas de religión, también se planteará el modo en que se abordan las mismas en cada decreto a grandes rasgos.

Como no puede ser de otra manera, en primer lugar se procede a analizar el Real Decreto 1630/2006 que regula las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación Infantil para todo el territorio español (hasta el final del curso académico 2021/2022), para seguidamente ir especificando la cuestión en cada decreto autonómico. De igual modo, se señala que dado que el Real Decreto indicado dejará de tener vigor en el curso académico 2022/2023, se analiza de igual modo el que sustituirá al mismo y que será el 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil en todo el territorio español.

De este modo, se comienza el análisis de los documentos en cuestión en la Tabla 10, comenzando por el Real Decreto 1630/2006.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 10.

Análisis de la educación en valores en el Real Decreto 1630/2006 del 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Educación Infantil para toda España.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 2	Entre los objetivos se encuentra: Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio	Las enseñanzas de religión se incluirán en el segundo ciclo de la Educación infantil de acuerdo con lo establecido en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
b) 0	Bloque 3. Cultura y vida en sociedad: Incorporación progresiva de pautas adecuadas de comportamiento, disposición para compartir y para resolver conflictos cotidianos mediante el diálogo de forma progresivamente autónoma, atendiendo especialmente a la relación equilibrada entre niños y niñas.	
c) 0	Entre los criterios de evaluación: Se observará, asimismo, su integración y vinculación afectiva a los grupos más cercanos y la acomodación de su conducta a los principios, valores y normas que los rigen. Especial atención merecerá la capacidad que niñas y niños muestren para el análisis de situaciones conflictivas y las competencias generadas para un adecuado tratamiento y resolución de las mismas.	
d) 0		
e) 2		
f) 8		

A lo largo del análisis del Real Decreto 1630/2006, se observa que no se detalla la educación en valores, aunque se incide en la cultura y la vida en sociedad en relación a la adquisición de pautas de comportamiento.

Es preciso resaltar, que a partir del curso académico 2022/2023, tal como se ha indicado anteriormente, quedará derogado el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, y pasará a implantarse el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil en todo el territorio español.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Por ello, se refleja Tabla 11 un resumen siguiendo el mismo proceder metodológico que en el anterior caso y se diseñará el sistema de concreción para la educación en valores cívicos teniendo en cuenta lo que en dicho Real Decreto se recoge y siguiendo una estructura similar que se podrá ver en el pertinente apartado de esta tesis doctoral.

Tabla 11.

Análisis de la educación en valores en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil en todo el territorio español.

Veces que aparecen términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 2 b) 0 c) 0 d) 2 e) 10 f) 6	<p>Se aprecia un incremento en el número de veces que aparecen cuestiones afines a la educación en valores y en este Real Decreto, toma el nombre concreto de educación en valores cívicos.</p> <p>Dentro de su artículo 4, en “fines” entre otras cuestiones aparece la educación en valores cívicos para la convivencia (p. 5). Por su parte, se refleja esto también en los siguientes apartados del documento analizado:</p> <p>Artículo 6. Principios pedagógicos. Aparece que se incluirá también la educación en valores, pero no se detalla nada al respecto.</p> <p>Anexo I. Competencias clave. Se recogen valores concretos dentro de la competencia ciudadana, como los de respeto, equidad, igualdad, inclusión y convivencia, se trata también la cuestión de la educación ambiental y la valoración de hechos sociales conectados con la propia identidad y cultura (que a su vez guarda conexión con la educación patrimonial y la ética transcultural), además se aprecia directamente el cuidado y protección de los animales (que se vincula con el enfoque educativo o ético del “Nosotros Global” que se refleja en la tesis.</p> <p>Área 1. Crecimiento en armonía. Se menciona el concepto de valores sociales pero no se desarrolla y a su vez se refleja la construcción su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos (p. 13).</p> <p>Criterios de evaluación en el segundo ciclo. Aparece dentro de la competencia 4 valores como estos: el respeto a la diversidad, el trato no discriminatorio hacia las personas con discapacidad y la igualdad de género.</p> <p>Dentro de los criterios de evaluación tanto del primer ciclo como del segundo, se articula la cuestión de la educación en valores con la utilización de textos literarios infantiles orales y escritos con contenido adecuado al desarrollo infantil que, preferentemente, desarrollen valores sobre la cultura de paz, los derechos de la infancia, la igualdad de género y la diversidad funcional y étnico-cultural (p. 30 y 32).</p>	<p>Las enseñanzas de religión quedan establecidas para el segundo ciclo de Educación Infantil dentro del documento en su disposición adicional primera, indicándose en su punto 4 lo siguiente:</p> <p>La determinación del currículo de las enseñanzas de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado ha suscrito acuerdos de cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.</p>

Tal como se ha plasmado en la Tabla 11, en este nuevo Real Decreto, se observa un incremento en el número de veces que aparecen cuestiones afines a la educación en valores cívicos.

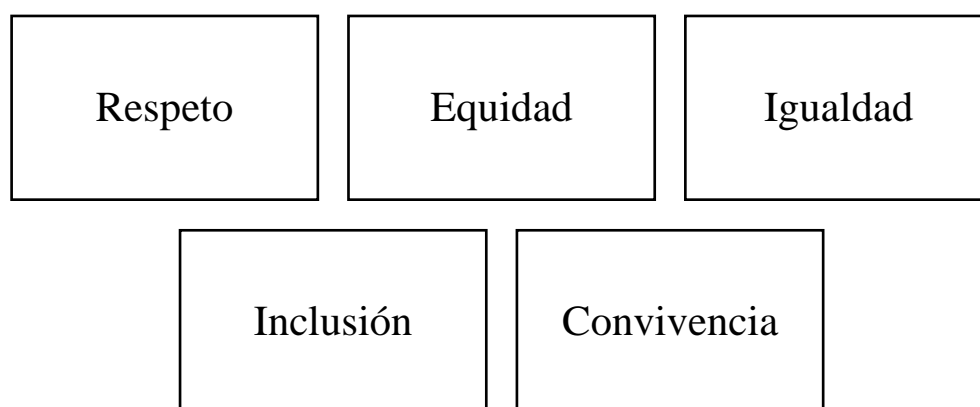
En este sentido, dentro llama la atención que dentro de su artículo 4, en “fines” entre otras cuestiones aparece la educación en valores cívicos para la convivencia (p. 5). Por su parte, se incluye también en diversos apartados del documento que a continuación se desgranar un poco más, pero que de nuevo, dejan sin concretar demasiado el modo de abordar la educación en valores, a la que ni siquiera asignan un área específica, y de la que se sigue hablando en términos de educación transversal.

Prueba de ello es que en los principios pedagógicos que se redactan en el marco de su artículo 6, simplemente se añade que se incluirá también la educación en valores, pero no se detalla nada al respecto.

Donde más aparece la cuestión algo concretada es en su anexo I; pues dentro de competencias clave se indican valores concretos dentro de la competencia ciudadana, siendo estos los que siguientes:

Figura 34.

Valores recogidos en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero .



Nota: elaboración propia tomando los valores recogidos en el Real Decreto 95/2022.

Además de ello, se indica que se deben trabajar pautas para la resolución pacífica y dialogada de los conflictos, lo que se conecta con el enfoque de la ética discursiva, las

situaciones ideales de habla y la mayéutica socrática que se articulan en esta tesis doctoral para el sistema de concreción de la educación en valores cívicos.

También se aprecia en este documento una interesante sinergia con el resto de fundamentos teóricos que se reflejan en el sistema de concreción indicado en consonancia con la educación patrimonial en la que se incluiría la ambiental y literaria, y a su vez se interrelaciona con la ética transcultural de Nussbaum, M (1993).

En lo que anteriormente se describe, aparece su conexión en el Real Decreto con la cuestión relativa a que se invita también a la identificación de hechos sociales relativos a la propia identidad y cultura. Del mismo modo, se fomenta un compromiso activo con los valores y las prácticas de la sostenibilidad y del cuidado y protección de los animales.

Esto último permite defender la pertinencia de incluir en los fundamentos del sistema de concreción, sobre todo a nivel metodológico en enfoque del “Nosotros Global” en el que la admiración y el asombro por todos los congéneres y por el planeta sustentan la base de toda intervención educativa.

Siguiendo con la cuestión, en este documento aparece de igual manera la articulación con promover la adquisición de hábitos saludables y sostenibles a partir de rutinas que niños y niñas irán integrando en sus prácticas cotidianas, y que guarda conexión con la educación del carácter aristotélica que forma también parte del sistema de concreción para la educación en valores cívicos que se desarrolla en esta tesis.

Además, se sientan las condiciones necesarias para crear comportamientos respetuosos con ellos mismos, con los demás y con el medio, que prevengan conductas discriminatorias de cualquier tipo (tal como aparece en la página 12). Esto guarda total conexión con el enfoque educativo del “Nosotros Global” ya mencionado y a su vez con la ética del amor propio (Savater, F. 1995).

Sumado a lo descrito, en el área 1. Crecimiento en armonía, se resalta la necesidad de propiciar situaciones de juego en vinculación con la educación emocional y con el conocimiento de normas y valores sociales, lo que podría articularse con una ética deontológica.

En esta área también aparece la cuestión de la importancia de establecer interacciones sociales en condiciones de igualdad, valorando la importancia de la amistad, el respeto y la empatía, para construir su propia identidad basada en valores democráticos y de respeto a los derechos humanos (p. 13), lo que viene a reforzar lo que se plantea en el sistema de concreción que se esboza en posteriores apartados de esta tesis doctoral.

Si bien no se indica cómo educar en valores con pautas concretas, dentro de los criterios de evaluación para el segundo ciclo, aparece en la competencia 4 lo que sigue: participar activamente en actividades relacionadas con la reflexión sobre las normas sociales que regulan la convivencia y promueven valores como el respeto a la diversidad, el trato no discriminatorio hacia las personas con discapacidad y la igualdad de género. Esto guarda relación con lo que se describe en los fundamentos del sistema de concreción sobre la ética discursiva, el “Nosotros Global” y la posibilidad de utilizar dilemas morales prácticos para el aprendizaje de aspectos cívicos.

Y, ligado a ello, en los criterios de evaluación tanto del primer ciclo como del segundo, se articula la cuestión de la educación en valores con la utilización de textos literarios infantiles orales y escritos con contenido adecuado al desarrollo infantil que, preferentemente, desarrollen valores sobre la cultura de paz, los derechos de la infancia, la igualdad de género y la diversidad funcional y étnico-cultural (p. 30 y 32), lo que una vez más se vincula con los fundamentos que se proponen para la concreción de los valores dentro de la enseñanza reglada en la primera infancia.

Concluyendo este análisis del Real Decreto, se resalta por ende lo siguiente en lo que respecta a la educación en valores en la etapa de Educación Infantil:

- Se recoge como educación en valores cívicos.
- Se plantean algunos valores pero parecen demasiado generales y poco concretos.
- Frente a las enseñanzas de religión que sí cuentan con un cuidadoso diseño curricular, no aparece desarrollo de la educación en valores cívicos con contenidos, objetivos ni criterios coherentes que permitan abordar dichas enseñanzas garantizando igualdad de oportunidades formativas para los alumnos de todo el territorio español.

- Adquiere relevancia la articulación de la educación en valores, la identidad cultural, el diálogo y el respeto por todos los seres vivos y por el medio ambiente, lo que se conecta directamente con los fundamentos teóricos del sistema de concreción curricular y metodológico para la educación en valores o ético-cívica en el presente trabajo investigativo.

Y teniendo presente lo aquí reflejado, se procede a continuación a realizar el análisis de la cuestión en los decretos de Educación Infantil de cada lugar del territorio español para plasmar la falta de criterios mínimos coherentes y cohesionados al respecto tal como se planteó en el problema de partida de la tesis, apareciendo epígrafes diferenciados con orden alfabético de las diversas Comunidades y Ciudades Autónomas de España.

5.5.1. Andalucía

En Andalucía, a nivel normativo, la Educación Infantil se regula mediante un decreto y una orden tanto para el primer ciclo como para el segundo ciclo, y son las que se indican a continuación:

- Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.
- Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.
- Corrección de errores de la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación infantil en Andalucía (no incluye nada sobre educación en valores).

En el análisis de la normativa de Educación Infantil que desarrolla el currículo en Andalucía, se seguirá el mismo modelo de investigación seguido hasta el momento con el resto de Comunidades Autónomas. No obstante, se debe tener presente que las tablas con los resultados obtenidos no obedecen a una diferenciación de documentos del primer y del segundo ciclo, si no que parten de la lectura y análisis de aspectos contenidos en el decreto indicado, en la orden y en la modificación de esta última, ya que es la normativa que desarrolla el currículo tanto para el primer ciclo como para el segundo de modo

conjunto. Los principales resultados para la comunidad andaluza se recogen en la Tabla 12.

Tabla 12.

Análisis de aspectos de la educación en valores del Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 (1- aparece éticos). c) 0 d) 1 e) 1 f) 6	<p>Dentro del Capítulo II. Currículo, en su artículo 7, se indica una relación directa entre el término transversal y el de valores democráticos, concretamente aparece lo siguiente: “Las diferentes áreas del currículo integrarán de forma transversal el desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad, la diversidad cultural, la sostenibilidad, la cultura de paz, los hábitos de consumo y vida saludable y la utilización del tiempo de ocio”.</p> <p>Únicamente aparece el término “Valores/valor” en una ocasión en todo el documento, justo en el artículo anteriormente indicado.</p>	<p>En el capítulo VI, en su disposición adicional segunda. Enseñanzas de religión; se detalla exactamente lo mismo que en el resto de decretos de las Comunidades Autónomas analizadas previamente.</p>

El primer aspecto que se resalta del análisis de los aspectos de educación en valores que se recogen en el Decreto 428/2008, es que se vincula de modo literal el término “transversal” y el de “valores democráticos”. Además, aparece el concepto de “valores éticos” dentro del texto.

Por su parte, en el desarrollo del currículo aparece textualmente que en todas las áreas se deben integrar de modo transversal el desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad. Sin embargo, no se indica qué diferencia hay entre los valores democráticos, cívicos y éticos, y cuáles son estos valores de modo concreto. Por tanto, parece que al menos hay una declaración de intenciones de trabajar de modo un poco más concreto este aspecto educativo.

Además, al incluir “de nuestra sociedad” se alude de nuevo al potencial que puede tener la ética transcultural y la ética patrimonial para ello, y se concretan algunos temas que se deben trabajar con los alumnos de Infantil; concretamente se alude en el punto 7 del capítulo II los siguientes:

Figura 35.

Aspectos de educación en valores en Infantil en Andalucía recogidos en el Decreto 428/2008.



Aunque es una aproximación a la concreción de la educación en valores, no parece que se detalle de modo concreto el modo de abordarla, puesto que los temas reflejados en la figura anterior resultan ser demasiado abstractos y no aparecen contenidos asociados a los mismos, así como tampoco objetivos, ni criterios de evaluación. Por el contrario, en religión, una vez más, se recoge una concreción curricular común al resto de Comunidades Autónomas analizadas.

A continuación, en la Tabla 13, se indicarán los aspectos más relevantes localizados en la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía, ya que se ocupa también específicamente del desarrollo del currículo, y por tanto es importante analizarla a nivel de concreción curricular en lo que respecta a la educación en valores.

Tabla 13.

Análisis de aspectos de la educación en valores de la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 0 d) 5 e) 17 f) 1	<p>Dentro de la orden, se recogen las cuestiones de valores vinculadas al término “transversal”.</p> <p>El término “Valores/ valor” se localiza en el texto hasta en 17 ocasiones, pero no se llega a concretar a qué valores se refiere (se pormenoriza esta cuestión en el análisis redactado tras la presente tabla-resumen).</p> <p>En su artículo 3. Principios para el desarrollo del currículo, se alude a que las áreas deben servir para el trabajo de hechos, nociones, actitudes, valores, normas, procedimientos, habilidades y destrezas.</p> <p>Además, se indica que, las diferentes áreas del currículo integrarán de forma transversal el desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad, y se indica que se favorecerá la construcción y desarrollo de los valores democráticos. También se enfatiza la necesidad de educar en el la igualdad de oportunidades entre géneros, aunque el texto requeriría de una revisión al respecto. Se alude a que los cuentos pueden servir para conocer valores y normas. Se propone el flamenco como modo práctico de trabajar valores de multiculturalidad en conexión con el respeto por la cultura gitana.</p>	<p>En este documento no se menciona nada relativo a las enseñanzas de religión, únicamente se hace alusión a que a escuela se constituye, por excelencia, en espacio de socialización, y que propicia el acercamiento a diferentes religiones. No obstante, ya viene regulada esta cuestión en el Decreto 428/2008.</p>

En lo que respecta al análisis del documento en cuestión, es de gran importancia el párrafo que a continuación se plasma, y que se recoge de modo literal en la Orden analizada:

“Se integrará de forma transversal el desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad, la diversidad cultural, la sostenibilidad, la cultura de la paz, los hábitos de consumo y vida saludable y la utilización del tiempo de ocio y contribuirá a la superación de las desigualdades por razón de género cuando las hubiere, el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales y los valores que preparan a las niñas y niños para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática” (BOJA núm. 169, de 26.8.2008:1).

Pese a la importancia que parece dar a esta cuestión, el análisis del resto del documento nos muestra de nuevo que parece más una declaración de intenciones teórica

que una verdadera decisión de concretar adecuadamente la educación en valores en la práctica educativa, ya que:

- ✓ No se detallan cuáles son los valores democráticos, cívicos ni éticos de nuestra sociedad.
- ✓ Se alude a la importancia de la diversidad cultural, la sostenibilidad, la cultura de la paz, los hábitos de consumo y a la vida saludable y la utilización del tiempo de ocio (tal como ya se indicaba en el decreto analizado previamente), pero no se concreta nada al respecto.
- ✓ Sí se alude a la superación de las desigualdades por razón de género cuando las hubiere (cuestión muy destacable positivamente), así como el respeto de los derechos humanos y de las libertades fundamentales.
- ✓ Se incluye la cuestión de trabajar valores que preparen a las niñas y niños para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática, pero no se indica en ningún caso cuáles son esos valores.

Curiosamente, en esta Orden el término “valores” aparece en 17 ocasiones, relacionándolo con lo que se plasma en los siguientes puntos:

- ❖ Trabajar valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad.
- ❖ Respeto por los valores que preparan a las niñas y niños para asumir una vida responsable en una sociedad libre y democrática.
- ❖ Las áreas del currículo deben ser, pues, consideradas como contextos significativos de aprendizaje, tanto de hechos y nociones como de actitudes, valores, normas, procedimientos, habilidades y destrezas.
- ❖ Las diferentes áreas del currículo integrarán de forma transversal el desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad, la diversidad cultural, la sostenibilidad, la cultura de paz, los hábitos de consumo y vida saludable y la utilización del tiempo de ocio (se repite esta cuestión, por lo que se resalta su importancia), aunque no se concreta más allá de lo indicado.
- ❖ Se favorecerá la construcción y desarrollo de los valores democráticos (de nuevo aparece el concepto de valores democráticos, pero no se detalla cuáles son los mismos).

- ❖ Se indica que en la Educación Infantil se cimientan los valores que hacen posible la vida en sociedad, se inicia la adquisición de hábitos de convivencia democrática y de respeto mutuo y se trabaja con los niños y niñas para que, en el futuro, participen responsablemente en la vida social y ciudadana, aunque sin mayor concreción.
- ❖ Sí se debe resaltar positivamente un pequeño atisbo de concreción de la cuestión de “valores democráticos”, en el que se hace especial énfasis en la cuestión de la igualdad de oportunidades entre géneros (aunque lo denominan “sexos”, cuestión que habría que revisar), aunque no llega a ser mucho más específico que lo anteriormente señalado en el siguiente párrafo extraído directamente del documento en cuestión:

“Para contribuir a estas competencias se integrarán de forma transversal el desarrollo de valores democráticos, cívicos y éticos de nuestra sociedad, reflejando los principios de igualdad de derechos entre sexos con rechazo a cualquier tipo de discriminación negativa y destacando la contribución de las mujeres al progreso de la Humanidad. Asimismo, estará presente en las áreas del currículo el respeto a la diversidad cultural, el desarrollo sostenible, la cultura de paz, los hábitos de consumo saludable, y la utilización del tiempo de ocio” (BOJA núm. 169, de 26.8.2008:7).

- ❖ Dentro del apartado de la importancia de la adquisición progresiva de autonomía personal en el alumnado de Educación Infantil, se resalta la relevancia de convivir con otros en valores socialmente compartidos. Aspecto que alude a la cuestión de la ética de mínimos a la que se refiere Cortina, A. (2016).
- ❖ Del mismo modo, aparece el valor de la escuela como espacio de socialización y de encuentro con diversidad sociocultural, así como con diferentes religiones, etnias, costumbres, hábitos y valores.
- ❖ Se señala también la importancia de los valores en las personas que cuidan a los bebés, ya que actúan como referentes culturales y se enfatiza la importancia que esta cuestión tiene en la integración del niño en el grupo social recogiendo en el texto lo siguiente:

Entre el bebé y las personas que lo cuidan, interactúan y juegan con él, se establece una fuerte relación afectiva. Esas personas no prestan sus cuidados, sino que son sus mediadoras principales, pues señalan y crean condiciones para que adopten conductas, valores, actitudes y hábitos necesarios para la inserción en el grupo social e, igualmente,

los referentes culturales concretos y los organizadores e intérpretes del contacto con el mundo exterior (BOJA núm. 169, de 26.8.2008:11).

- ❖ Se indica que la escuela contribuirá a la construcción de la identidad, por medio de acciones y propuestas que supongan valores de igualdad y respeto entre las personas de diferentes sexos, permitiendo que reflexionen sobre los roles asociados a las diferencias de género, ofreciéndoles modelos no estereotipados (BOJA núm. 169, de 26.8.2008:11).
- ❖ Se incluye que, a través de los cuentos, de juegos de roles, del análisis de los acontecimientos que surgen en la vida cotidiana de la escuela, de intervención en situaciones en que se hace necesario tratar un conflicto, etc. los niños pueden aproximarse al conocimiento entre lo que está bien y lo que está mal, en un proceso de interiorización progresiva de los valores y normas (BOJA núm. 169, de 26.8.2008:21).
- ❖ Una cuestión muy importante que se recoge es la inclusión del flamenco dentro del currículo, pues es una cuestión que conecta el patrimonio, la cuestión de la ética transcultural y es un claro ejemplo de educación en valores práctica:

“El flamenco, como expresión que supera la definición de música folclórica andaluza para elevarse a la categoría de arte universal por la calidad de los elementos que lo conforman, por la estética de la que está poseído, por la búsqueda permanente de emoción en intérpretes y espectadores, por sus valores de multiculturalidad al ser producto de los diferentes pueblos que han convivido en estas tierras incluido el gitano” (BOJA núm. 169, de 26.8.2008:15).
- ❖ En lo que respecta a la configuración del ambiente en Educación Infantil, se hace alusión a la importancia de los valores, conectando la cuestión con la cultura, con los hábitos y las normas (lo que supone un buen nexo con la educación del carácter aristotélica).
- ❖ Se enfatiza en la importancia del respeto por la diversidad y por la multiculturalidad, mediante el conocimiento de los grupos sociales más significativos del entorno de los niños, la comprensión de manifestaciones culturales y el respeto por la pluralidad cultural. Además, a esto se añade la importancia de la adecuación de su conducta a los valores y normas de convivencia, y la capacidad que muestren para el análisis de situaciones conflictivas y las competencias generadas en el tratamiento y resolución pacífica de éstas (BOJA núm. 169, de 26.8.2008:37).

El análisis de los documentos educativos pertenecientes a la etapa de Educación Infantil en Andalucía, refleja un tratamiento de la cuestión de la educación en valores mucho más concreto que el del resto de Comunidades Autónomas. Por ello, se considera que podría

servir de referencia para elaborar un documento que concretase criterios educativos cohesionados para toda España, aunque tampoco acabe de concretar contenidos específicos, objetivos ni criterios de evaluación.

5.5.2. Aragón

En relación al currículo educativo de la etapa de Educación Infantil en Aragón, se recoge el mismo en la Orden de 28 de marzo de 2008, del Departamento de Educación, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el currículo de la Educación infantil y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón.

Tabla 14.

Aspectos sobre educación en valores en Infantil en Aragón recogidos en la Orden de 28 de marzo de 2008.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores.	Enseñanzas de religión
a) 3 b) 0 c) 0 d) 1 e) 11 f) 5	<p>En su artículo 16. <i>Proyecto curricular de etapa</i>, se recoge como directriz general, incorporar la educación en valores democráticos, pero no se especifican los mismos.</p> <p>En su artículo 17. <i>Programaciones Didácticas</i>, Se indica que se ha de tener en consideración la educación en valores democráticos y el carácter global de la enseñanza. Pero tampoco aquí se indican cuáles son esos valores. En el apartado 2 del anterior artículo, se refleja que dentro de la programación en Infantil, se debe incorporar la educación en valores democráticos como contenido de carácter transversal.</p> <p>Por otra parte, se indica que los materiales curriculares adoptados deberán reflejar y fomentar el respeto a los principios, valores, libertades, derechos y deberes constitucionales, así como los principios y valores establecidos en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.</p> <p>En las orientaciones didácticas generales, se expone que se debe atender al niño para ayudarle en los procesos de socialización, y se hace énfasis en la formación de vínculos afectivos, la adquisición de valores y normas; aprendizaje de costumbres, roles y conductas que la sociedad transmite y exige cumplir. En el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal se alude a la necesidad de aplicar valores y actitudes personales. En el área de conocimiento del entorno, se refleja como contenido. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio a través de su participación democrática en ellos. Además, añade que el maestro debe observar la integración y vinculación afectiva a los grupos más cercanos, participando de forma activa en la vida del aula, y la acomodación de su conducta a los principios, valores y normas construidas y aceptadas por todos.</p>	<p>Se recoge lo mismo que en las anteriores Comunidades Autónomas analizadas a nivel normativo en Infantil.</p>

Pese a que la Orden analizada recoge hasta en 11 ocasiones el concepto de educación en valores, y se puede observar la importancia que a tal cuestión le dan en base a los valores democráticos, en ningún momento se detallan exactamente a los valores que se deben trabajar en el aula.

Por otro lado, se recoge la importancia de favorecer la práctica del diálogo y la negociación, lo que se podría conectar con la posibilidad de emplear la ética discursiva de Habermas en el aula para concretar el modo de construir, aceptar y practicar normas de convivencia aceptadas por todos como se pretende desde este documento educativo.

Igualmente, en el área de conocimiento del entorno, se conectan las producciones culturales con los valores y la forma de vida mediante la participación democrático, lo que podría plantearse como cuestión a indagar en vinculación con la educación patrimonial tal como se plantea en esta tesis doctoral.

Finalmente, en el documento se plasma que en Educación Infantil, los niños tienen contacto con medios audiovisuales, y que la escuela debe promover un uso crítico y racional de los mismos, fomentando el aprendizaje para distinguir los valores que transmiten.

Pese a todo lo anterior, no se llega a detallar la educación en valores en la etapa de Educación Infantil más allá de que se debe propiciar una educación en valores democráticos con un corte transversal. Una vez más, se observa una declaración de intenciones poco concreta que contrasta con que las enseñanzas de religión, que si aparecen en el documento reflejadas de igual modo que en los anteriores documentos analizados de las otras Comunidades Autónomas.

5.5.3. Asturias

En el Principado de Asturias, el decreto que desarrolla las enseñanzas de Educación Infantil es el Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil y el Decreto 113/2014, de 3 de diciembre, por el que se regula la ordenación de los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Infantil. Así, en la Tabla 15 se indicarán las cuestiones más relevantes del decreto 85/2008 en relación a la educación en valores, y en la Tabla 16 las correspondientes al Decreto 113/2014. Ambas tablas se pueden ver en las siguientes páginas.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 15.

Análisis del Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil para el Principado de Asturias.

Veces aparecen términos señalados	que los	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 1 d) 0 e) 3 f) 7	<p>Dentro de los objetivos del área curricular de Conocimiento del entorno, se encuentra el siguiente: “Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio”.</p> <p>Por su parte, en los criterios de evaluación correspondientes a esta área, se recoge que “se observará, la integración del niño y su vinculación afectiva a los grupos más cercanos y la acomodación de su conducta a los principios, valores y normas que los rigen.</p> <p>Lo más concreto que aparece se encuentra en el área de Lenguajes: comunicación y representación, en el que se refleja que la cultura asturiana recibirá un tratamiento globalizado desarrollando actitudes positivas hacia el conocimiento de elementos básicos de comunicación.</p> <p>Del mismo modo se indica que es preciso también un acercamiento a la literatura infantil, a partir de textos comprensibles y accesibles para que esta iniciación literaria sea fuente de goce y disfrute, de diversión y de juego, y que la selección de los textos se hará teniendo en cuenta los valores que transmiten, que no sean sexistas ni discriminatorios y que estén escritos tanto por hombres como por mujeres.</p>	<p>En la disposición adicional única-enseñanzas de religión, se recoge que las enseñanzas de religión se incluirán en el segundo ciclo de educación infantil.</p> <p>Se indica también que la Consejería competente en materia educativa garantizará que las madres, padres o personas que ejerzan la tutoría legal de las niñas y los niños puedan manifestar su voluntad de que éstos reciban o no estas enseñanzas.</p> <p>La Consejería competente en materia educativa velará para que las enseñanzas de religión respeten los derechos de todas las niñas y los niños y de sus madres, padres o personas que ejerzan la tutoría legal y para que no suponga discriminación alguna el recibir o no dichas enseñanzas.</p> <p>Se refleja que La determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado español ha suscrito Acuerdos de Cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.</p> <p>Y, que la Consejería competente en materia educativa establecerá el horario de dedicación a las actividades relacionadas con las enseñanzas de religión en el segundo ciclo, correspondiendo a los centros docentes, a través de la propuesta pedagógica regulada en el artículo 18 del presente decreto, la concreción de dicho horario y su distribución en sesiones.</p>	

Al igual que en Galicia, resulta curioso comprobar como las enseñanzas de religión aparecen concretadas mucho más en el decreto que las correspondientes a la educación en valores.

En el decreto de 2008 que desarrolla las enseñanzas en el segundo ciclo de Educación Infantil, no se dedica especial atención a la educación en valores, aunque se concreta que, con respecto a los textos y cuentos a trabajar en el aula, se deben seleccionar aquellos de modo que se tengan en cuenta los valores que transmiten, que no sean sexistas ni discriminatorios y que estén escritos tanto por hombres como por mujeres. Esto es un ejemplo de un aspecto de concreción curricular de cuestiones de educación en valores, pero en el decreto, pese a que se habla de valores, tampoco se detallan cuáles son estos valores.

Por su parte, en las orientaciones metodológicas para el segundo ciclo de Infantil, en el documento aparece recogido que la educación Infantil tiene como finalidad el desarrollo físico, emocional, intelectual, afectivo, social y moral de los niños y las niñas, aunque el caso del desarrollo moral no se indica cómo contribuir a él.

En este documento, siguiendo con la cuestión de la finalidad de la Educación Infantil, aparece lo siguiente: “Aunque este desarrollo no es fruto de una simple expansión automática de potencialidades, sino que se produce, básicamente, como resultado del aprendizaje que tiene lugar a través de la continua interacción con el medio y que le va a permitir recorrer el largo camino que conduce a la vivencia independiente y autónoma de la propia identidad individual y social”. En conexión con ello, se podría contemplar el patrimonio como estrategia para concretar la educación en valores.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 16.

Análisis del Decreto 113/2014, de 3 de diciembre, por el que se regula la ordenación de los contenidos educativos del primer ciclo de educación infantil para el Principado de Asturias.

Veces aparecen términos señalados	que los	Apartados que tratan la educación en valores.	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 1 d) 0 e) 3 f) 0		<p>En el preámbulo se indica que a la familia le corresponde en primer lugar la responsabilidad educativa como agente prioritario de socialización ya que es a través de su influencia como se consolidan los valores básicos que han de estructurar la personalidad de los niños, se desarrollan las capacidades intelectuales y afectivas y se transmite la cultura de las personas mayores.</p> <p>En relación a lo anterior, aparece que a los poderes públicos, garantes del derecho a la educación, corresponde colaborar con las familias en esta tarea educativa impulsando las medidas más adecuadas para su desarrollo.</p> <p>En las orientaciones metodológicas para el Primer Ciclo de Educación Infantil, se recoge que la finalidad de esta etapa educativa es contribuir al desarrollo físico, emocional, intelectual, afectivo, social y moral de los niños y las niñas en colaboración con las familias, proporcionándoles un clima y entorno de confianza donde se sienten que les acogen con expectativas de aprendizaje.</p> <p>Por otro lado, en el apartado correspondiente a la diversidad en el aula, se recoge en el documento que el personal educativo debe analizar la diversidad existente en su aula y aprovecharla, acoger las identidades y posibilitar el aprendizaje compartido de hábitos, de estrategias y de actitudes desde su papel de modelo, de promotores de experiencias, de transmisor de valores y de canalizador de la convivencia en el grupo.</p>	<p>No aparece nada recogido en el documento relacionado con las enseñanzas de religión.</p>

En el Decreto 113/2014, de 3 de diciembre, por el que se regula la ordenación de los contenidos educativos del primer ciclo de educación infantil, en el apartado de orientaciones metodológicas, aparece que la finalidad de la Educación Infantil, igual que ocurría en el Decreto que desarrollaba el segundo ciclo, es la de contribuir al desarrollo afectivo, social y moral de los alumnos. Al incluir el aspecto del desarrollo moral, se debería desarrollar el modo en que la intervención educativa debe planificar las cuestiones para propiciarlo, pero una vez más, no ocurre esto, aunque se otorga relevancia a la

colaboración con las familias para ello, y este aspecto supone una pequeña concreción de la educación en valores.

En el preámbulo de este decreto, tal como se ha reflejado en la Tabla 16, se indica que la responsabilidad educativa como agente prioritario de socialización recae sobre la familia, y que es a través de su influencia como se consolidan los valores básicos que han de estructurar la personalidad de los niños, se desarrollan las capacidades intelectuales y afectivas y se transmite la cultura de las personas mayores. En relación a lo anterior, se indica que corresponde a los poderes públicos, garantes del derecho a la educación, colaborar con las familias en esta tarea educativa impulsando las medidas más adecuadas para su desarrollo. Se habla por tanto de valores básicos, pero una vez más, no se detalla a cuáles se refiere la normativa educativa.

Por último, se debe destacar que en el apartado de la diversidad en el aula del decreto en cuestión, se da importancia a las actitudes del docente desde su papel de modelo y como transmisor de valores y canalizador de la convivencia en el grupo. Este aspecto es, sin duda, muy importante en la concreción de la educación en valores, pero simplemente indica que el maestro es transmisor de valores, sin concretar qué valores son los que se deben trabajar en el aula.

5.5.4. Baleares

En las Islas Baleares, la Educación Infantil se desarrolla por el Decreto 71/2008, de 27 de junio (ver Tabla 17):

Tabla 17.

Análisis de aspectos de la educación en valores del Decreto 71/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la educación infantil en las Islas Baleares.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 1 b) 0 c) 1 d) 0 e) 9 f) 6	<p>En el apartado de orientaciones metodológicas aparece la educación en valores como principio didáctico, y se indica que debe haber respeto por la diversidad lingüística y cultural.</p> <p>El término “Valores/ valor” aparece en 9 ocasiones dentro del texto, haciendo alusión a los valores que impregnan una sociedad democrática (aunque no se concretan cuáles son dichos valores). De igual modo, se conecta lo anterior con la construcción de la identidad y con los vínculos afectivos.</p> <p>En su apartado de orientaciones metodológicas, se alude a la contribución de la adquisición de valores para la prevención y la resolución de conflictos.</p> <p>En este mismo apartado, se recoge la diversidad del aula como cuestión positiva para que el educador fomente la transmisión de valores y se contempla la cuestión como canalizadora de convivencia en el grupo.</p> <p>En el área de conocimiento de sí mismo y autonomía personal, se correlaciona el término “valores” con la construcción identitaria del niño, así como con su competencia y autonomía personal.</p> <p>Y en el área de conocimiento del entorno, se alude al conocimiento del entorno natural y cultural y al conocimiento de las costumbres sociales bajo una perspectiva integradora en conexión con los valores (aunque no se indica a qué valores se hace alusión). En este área, se recoge como objetivo conocer diferentes grupos sociales, así como su cultura y sus valores, y se da importancia a ello dentro de los criterios de evaluación.</p>	<p>Las enseñanzas de religión se recogen en su disposición adicional única, y aparece lo mismo que en los anteriores decretos analizados ya que hay un currículo propio común en toda España regulado por la a Orden ECI 1957/2007, de 6 de junio, por la cual se establecen los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria (BOE nº 158, de 3 de julio).</p>

En lo que respecta a educación en valores, en el decreto, en términos generales, se puede indicar que no se especifica demasiado el modo de abordarla, aunque en el apartado de comunicación se alude al principio didáctico de la educación en valores (aunque no se especifica cuál es este principio didáctico, ni a qué se refieren con educación en valores).

Sin embargo, se observa una importante conexión entre los valores, la cultura y las tradiciones. Esto se plasma especialmente en lo que se indica respecto al respeto por la diversidad lingüística y cultural, así como en el siguiente párrafo:

“La escuela tiene que apostar al mismo tiempo por los valores de la identidad y de la interculturalidad, aproximándose al conocimiento de nuestro entorno natural, de algunos rasgos culturales relevantes de nuestra comunidad, y a los usos y costumbres sociales desde una perspectiva abierta e integradora que les permita conocer diversas manifestaciones culturales presentes en la sociedad y generar así actitudes de respeto y aprecio hacia ellas” (Decreto 71/2008:9).

Además, como objetivo general del área de conocimiento del entorno, aparece uno que establece una sinergia directa con lo comentado en el párrafo anterior:

“Conocer diferentes grupos sociales próximos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de amistad, confianza, respeto y estimación” (Decreto 71/2008:9).

Se establece así, tal y como ocurre en prácticamente todos los decretos analizados hasta ahora, una interesante sinergia entre lo cultural y los valores, que enfatiza las posibilidades de la educación patrimonial y de la ética transcultural como elementos metodológicos para la educación en valores.

Por otro lado, en el apartado de Orientaciones metodológicas, concretamente en el que alude a la escuela y su entorno, se hace alusión a la importancia de la búsqueda, de la exploración sensorio-motriz, el descubrimiento, el planteamiento de preguntas y de hipótesis y a la verificación para el progreso del desarrollo a nivel motriz, cognitivo, afectivo y moral (aparece moral una única vez en todo el texto). De lo anterior se puede extraer la utilidad que la mayéutica y la ética discursiva que ya planteaba

Habermas podría tener como herramienta didáctica para el tratamiento de la educación en valores en consonancia con el fomento de la moral autónoma de manera paulatina en el

alumnado de Educación Infantil, sobre todo en el segundo ciclo, ya que antes el lenguaje es muy limitado.

Huelga decir que, dentro del texto, el término “valores” hace alusión a los valores democráticos, pero no se concreta a qué valores se refiere exactamente y, a su vez, se establece conexión de la importancia de estos para la construcción identitaria de los niños y niñas en la Educación Infantil. La adquisición de estos valores se liga con la prevención y resolución de conflictos, tal como aparece en las orientaciones metodológicas para la Educación Infantil. Igualmente, en el apartado de la diversidad en el aula, se alude a la importancia de aprender de los demás y con los demás, así como a la importancia de los hábitos (cuestión importante en la educación del carácter aristotélica), y a la figura del educador como promotor de valores y canalizador de convivencia.

En cuanto a los criterios de evaluación que aparecen, tanto en el primer ciclo como en el segundo de Infantil, se alude a la importancia del conocimiento de los grupos sociales más próximos, a la adquisición de normas necesarias para convivir (sin indicar cuáles) y a la acomodación de la conducta de los niños a los valores, normas y principios que los rigen y se valora la resolución de conflictos.

Por último, en lo que alude a las enseñanzas de religión, se observa que aparece lo mismo que en el resto de decretos ya analizados, puesto que incluso hay un currículo propio para ello.

5.5.5. Canarias

En las Islas Canarias, el currículo del primer ciclo de Educación Infantil se desarrolla mediante el Decreto 201/2008, 30 septiembre, por el que se establecen los contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias. Además, también hay que tener en cuenta la Orden de 27 de noviembre de 2018, por la que se establecen los criterios de evaluación de los ámbitos de experiencia del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Por su parte, el currículo del segundo ciclo de esta etapa educativa se desarrolla mediante el Decreto 183/2008, de 29 julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias (BOC n.º 163, de 14 de agosto). En primer lugar, se analiza lo recogido en el Decreto 183/2008, de 29 de julio.

Tabla 18.

Análisis de aspectos de la educación en valores del Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 0 d) 0 e) 4 f) 6	<p>En la introducción, se indica que los valores que deben estar presentes en toda la vida educativa se conectan con los principios democráticos y en respeto a los derechos, deberes y libertades fundamentales de los ciudadanos y con los que cumplan las exigencias individuales de una vida en común, haciendo énfasis en la tolerancia (pero no se detallan dichos valores).</p> <p>Por otro lado, se alude a la escuela como espacio de construcción de culturas y de compensación de diferencias. En el área de Conocimiento del Entorno, se conectan las cuestiones de valores con la cultura, las normas de convivencia y la conservación del entorno. En el artículo 8, aparece que los materiales utilizados deben respetar los valores de la Constitución y del Estatuto de Autonomía.</p>	<p>Las enseñanzas de religión se recogen en su disposición adicional única, e incluye exactamente lo mismo que en el resto de decretos de todos los lugares de España analizados hasta el momento en base a un currículo común para todos.</p>

En la introducción al decreto, se indica una importante cuestión vinculada a la educación en valores:

“Los valores que han de estar presentes a lo largo de toda la vida educativa son el respeto a los principios democráticos, a los derechos y deberes ciudadanos y a las libertades fundamentales, y todos aquellos que cumplan las exigencias individuales de una vida en común, educando en la sensibilidad y en la tolerancia. La escuela se configura como contexto donde se construyen culturas y se crean espacios de compensación de diferencias asociadas a factores de origen económico, cultural y social” (Decreto 183/2008, de 29 de julio:3).

Este párrafo concreta de un modo sucinto el modo de educar en valores, aunque no da demasiadas pautas para hacerlo. Lo que sí correlaciona es la importancia entre lo cultural y los valores, cuestión vinculada a la educación patrimonial y a la ética transcultural. Además, para enfatizar en la conexión con el patrimonio, la cultura y las normas de convivencia en lo que respecta a los valores; en el área de Conocimiento del entorno se indica en este decreto lo siguiente sobre los objetivos del área en cuestión:

“Los objetivos del área se orientan al desarrollo de capacidades como la observación y la exploración del entorno físico, natural, cultural y social; al establecimiento de relaciones con las personas adultas y los demás niños y niñas, adquiriendo e interiorizando progresivamente pautas básicas de convivencia; a la aproximación del conocimiento de las producciones culturales, valores y formas de vida de distintos grupos sociales, así como de las fiestas, tradiciones y costumbres de Canarias; al inicio en las habilidades matemáticas y al desarrollo de actitudes de cuidado, respeto y responsabilidad por la conservación del medio natural, mostrando interés por conocerlo y por los acontecimientos que en él se producen” (Decreto 183/2008, de 29 de julio:16).

En adición a lo anterior, se refleja un objetivo dentro del área de conocimiento indicada que refuerza la conexión entre valores, patrimonio y cultura, así como la relevancia del conocimiento y aprecio por grupos sociales diferentes al propio (aunque solo pone aquellos que son cercanos, lo que no fomentaría una cultura del “Nosotros Global”). El objetivo en cuestión recoge lo siguiente:

“Acercarse al conocimiento de distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, a sus producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio” (Decreto 183/2008, de 29 de julio:18).

En otro orden de cosas, tal y como se ha reflejado en la anterior Tabla 18, se indica en el Decreto 183/2008, de 29 de julio, que la Consejería competente en materia de educación regulará el procedimiento para que los materiales curriculares utilizados respeten los principios y valores de la Constitución y del Estatuto de Autonomía.

Por su parte, en relación a las enseñanzas de religión, se recoge en este decreto lo mismo que aparece en los decretos de las demás Comunidades y Ciudades Autónomas de España.

Ahora, en la Tabla 19 se muestran los aspectos más destacados del análisis sobre educación en valores en base al Decreto 201/2008, de 30 de septiembre.

Tabla 19.

Análisis de aspectos de la educación en valores del Decreto 201/2008, de 30 de septiembre, por el que se establecen los contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 1 d) 0 e) 1 f) 0	Se indica antes del título 1, que las Escuelas Infantiles deben contribuir al desarrollo moral del alumnado. El término “valores” únicamente aparece en una ocasión, en el ámbito de descubrimiento del entorno, haciendo alusión a la importancia del descubrimiento del entorno para la adquisición de valores, pero no se indica a qué valores se refieren, ni tampoco se profundiza en la cuestión.	No se recoge ninguna cuestión en relación a las enseñanzas de religión en el primer ciclo de Infantil.

La primera cuestión a tener presente de este currículo, es que indica que las Escuelas Infantiles deben contribuir al desarrollo moral del alumnado. Pese a ello, en relación a la educación en valores, lo único que se recoge es su conexión con el descubrimiento del entorno.

Por su parte, la Orden de 27 de noviembre de 2018, por la que se establecen los criterios de evaluación de los ámbitos de experiencia del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias, tampoco se detalla ninguna cuestión referente a la educación en valores.

5.5.6. Cantabria

En Cantabria, el Decreto que desarrolla las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil es el Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. Se analiza a continuación, en la Tabla 20, el decreto indicado y, posteriormente, el Decreto 143/2007, de 31 de octubre, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria. En la siguiente página se puede ver dicha tabla.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 20.

Análisis del Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 1 d) 0 e) 8 f) 6	<p>En la primera página se refleja que la regulación del currículo del segundo ciclo de Infantil se hace desde una concepción integral de la educación que debe favorecer no sólo la adquisición de aprendizajes académicos, sino también el desarrollo de una cultura transformadora de la sociedad a través de valores democráticos como la igualdad, la participación, la responsabilidad, la cooperación y la solidaridad. También se alude a que el clima de relaciones sociales que se establece en la escuela, la propia organización y funcionamiento de los centros, así como aquellas actividades que el alumnado realiza, tanto en el contexto escolar como en contextos formales y no formales, constituyen medios a través de los que dichos valores pueden ser transmitidos.</p> <p>En el artículo 9, se recoge que el centro educativo debe promover valores de igualdad, participación, responsabilidad, cooperación y solidaridad. Además, se indica que mediante el juego se adquieren habilidades sociales y se conocen y vivencian valores del entorno social. Dentro de los objetivos y contenidos del área de Conocimiento del entorno, reflejan cuestiones vinculadas a conocer distintos grupos sociales cercanos a la experiencia y a los intereses de los niños, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.</p> <p>En los criterios de evaluación de este mismo área, aparece que se deberá evaluar la toma de conciencia sobre la necesidad de lo social. Se estimará verbalizando algunas de las consecuencias que, para la vida de las personas, tendría la ausencia de organizaciones sociales, así como la necesidad de dotarse de normas para convivir. Se observará, asimismo, su integración y vinculación afectiva a los grupos más cercanos y la acomodación de su conducta a los principios, valores y normas que los rigen De igual modo, aparece el valor del respeto a la diversidad en el apartado de socialización de los aprendizajes.</p> <p>En el apartado dedicado a la construcción de la identidad, se recoge que en Educación Infantil, comienza a desarrollarse la conciencia moral en los niños, y que el progreso en la conquista de su autonomía es notorio y van tomando iniciativas que los afirmará en la construcción de su identidad: conocimiento y aceptación de sí mismo, desarrollo de la autoestima, identidad sexual y de género, establecimiento de vínculos afectivos y comprensión de las relaciones con los otros, interiorización de normas, pautas culturales y valores sociales.</p>	<p>Se indica que se desarrollarán las enseñanzas de religión de acuerdo con la Ley Orgánica 2/2006 de educación.</p> <p>Se indica que los padres, madres y tutores legales tendrán libertad para decidir si los niños van o no a religión. Por último, aparece que la determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado español ha suscrito Acuerdos de Cooperación será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesial y de las correspondientes autoridades religiosas.</p>

Tal como se puede observar en la Tabla 20, el decreto 79/2008 aborda en numerosas ocasiones cuestiones relativas a la concreción curricular de la educación en valores.

En este sentido, dicho decreto recoge importantes aspectos que pueden orientar un poco al docente para trabajar valores concretos en el aula como los siguientes:

- ✓ Igualdad.
- ✓ Participación.
- ✓ Responsabilidad.
- ✓ Cooperación y solidaridad.

Aunque estos valores son bastante generales, y no se especifica el modo exacto de trabajarlos en el aula de Educación Infantil, constituyen un buen punto de partida para la concreción curricular de este tipo de enseñanzas.

Además, en este decreto se indica que mediante el juego se adquieren habilidades sociales y se conocen y vivencian valores del entorno social, por lo que se deduce que mediante elementos lúdicos se puede trabajar la educación en valores.

Por otro lado, también se reflejan algunas cuestiones generales en algunos objetivos, contenidos y criterios de evaluación relacionados con la educación en valores, aunque no se hace demasiado énfasis en estos apartados.

Por último, destacar que, en el apartado dedicado a la construcción de la identidad, se recoge que en Educación Infantil comienza a desarrollarse la conciencia moral en los niños, y, en consonancia, se refleja en el decreto la importancia de la interiorización de normas, pautas culturales y valores sociales.

En base a todo lo anterior, y en comparación con los decretos autonómicos analizados previamente, podemos considerar que el desarrollo de aspectos de educación en valores en el decreto del segundo ciclo de Educación Infantil en Cantabria es positivamente relevante.

Los principales hallazgos en lo que respecta al decreto del primer ciclo de Educación Infantil de Cantabria pueden apreciarse en la Tabla 21.

Tabla 21.

Análisis del Decreto 143/2007, de 31 de octubre, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 0 d) 0 e) 5 f) 0	<p>En primer lugar, se recoge de modo explícito en el decreto, que los valores cívicos y éticos, así como la perspectiva intercultural, formarán parte de las diferentes áreas de experiencia y desarrollo en el primer ciclo de Educación Infantil.</p> <p>Por su parte, en el apartado de criterios generales para la valoración del progreso de los alumnos, se recoge que el niño debe identificar formas habituales de organización social cercanas a su experiencia y grupos sociales más significativos de su entorno e integrarse progresivamente en ellos, adquiriendo, paulatinamente, pautas elementales de convivencia y relación social.</p> <p>En relación al anterior criterio, se refleja textualmente, que “con este criterio se valora el conocimiento de los grupos sociales más cercanos, y de la adquisición de las normas necesarias para convivir. Se aprecia, además, cómo el niño integra las estrategias y habilidades necesarias para relacionarse con el grupo, la acomodación de su conducta a los valores, normas y principios que los rigen; así como la muestra de afectos y sentimientos”.</p> <p>Seguidamente, se indica que la adquisición de conocimientos, el dominio de destrezas y habilidades, y la incorporación de actitudes y valores deben tener en cuenta las experiencias previas de los alumnos del primer ciclo, así como que deben conectarse con su realidad y encuadrarse en un modelo didáctico basado en el aprendizaje a través del juego y de la experimentación.</p> <p>Por último, en las orientaciones relativas a los métodos de trabajo en el primer ciclo de Educación Infantil, se plantea que el diseño de las propuestas didácticas deberá tener en cuenta las peculiaridades individuales del alumnado y los valores que aporta la diversidad.</p>	<p>No se recoge ningún aspecto sobre las enseñanzas de religión en el Decreto 143/2007, de 31 de octubre, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.</p>

Aunque los aspectos sobre educación en valores que aparecen en este decreto no son tan extensos como los que aparecen en el del segundo ciclo, también se proporcionan

interesantes orientaciones al respecto pese a que a lo largo del mismo no se reflejan de modo explícito qué valores se deben trabajar en el aula con niños de 0 a 3 años, salvo el de valorar la diversidad. No obstante, se podrían tomar como referencia para las enseñanzas de educación en valores las cuestiones que se señalan en el decreto de la misma Comunidad Autónoma que desarrolla las enseñanzas del segundo ciclo de Educación Infantil.

Sí que resulta relevante el hecho de que en este decreto aparece recogido de modo explícito que los valores cívicos y éticos, así como la perspectiva intercultural, formarán parte de las diferentes áreas de experiencia y desarrollo en el primer ciclo de Educación Infantil. Esto puede constituir un buen punto de partida para la concreción curricular de la educación en valores para la etapa educativa de Infantil, pero faltaría por definir con exactitud a qué se refiere el decreto cuando indica “valores cívicos y éticos” pues, de este modo, los profesionales de la enseñanza podrían tener una guía más clara para trabajar estos en el aula.

5.5.7. Castilla-la Mancha

En Castilla-la Mancha, existe un decreto que regula el segundo ciclo de Infantil, y otro que regula el primero. Así, en primer lugar, en la Tabla 22, se reflejarán las cuestiones más significativas en relación a la cuestión de estudio sobre el Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la educación infantil en la comunidad autónoma de castilla-la mancha. Seguidamente, en la Tabla 23, se indicarán los mismos aspectos, pero en base al Decreto 88/2009, de 07/07/2009, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil y se establecen los requisitos básicos que deben cumplir los centros que lo imparten en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 22.

Aspectos analizados de la educación en valores en el Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la educación infantil en la comunidad autónoma de castilla-la mancha.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 1 b) 0 c) 0 d) 0 e) 4 f) 2	<p>Se recoge como medida de Apoyo al currículo, en el apartado de formación a la comunidad educativa la formación permanente del profesorado y otros profesionales para el desarrollo de su competencia personal y profesional en la educación en valores.</p> <p>El término “valores/ valor” aparece 4 veces. En primer lugar, se alude a que el desarrollo del decreto, parte de que “se realiza en un contexto que garantiza, desde los principios de igualdad de oportunidades e inclusión social, la educación de los valores de igualdad, interculturalidad, salud y respeto por el entorno natural”.</p> <p>En el artículo 7, en relación a la estructura del currículo, en lo relativo a programaciones didácticas, se recoge el desarrollo de valores y actitudes de no discriminación.</p> <p>En el artículo 11, se detalla que el Proyecto educativo de centro recoge los valores, y establece los objetivos y prioridades en coherencia con el contexto socioeconómico y con los principios y objetivos recogidos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en la normativa propia de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.</p>	<p>Aparece “enseñanza de las religiones, y no solo religión”, lo cual es un rasgo menos etnocentrista que en el resto de decretos analizados.</p> <p>Únicamente se indica lo siguiente: “La enseñanza de las religiones se ajustará a lo establecido en Disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en el Disposición adicional única del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil”.</p>

En primer lugar, al analizar el Decreto 67/2007, de 29 de mayo, llama la atención que se expresa literalmente como medida de apoyo al currículo la formación permanente en educación en valores para el profesorado y otros profesionales de la comunidad educativa, aunque no se expone concretamente cómo abordar dicha formación. Así, en el artículo 13. Formación de la comunidad educativa se recoge lo siguiente:

“Asimismo programará una oferta flexible de formación permanente del profesorado y de otros profesionales, para el desarrollo de su competencia personal y profesional en el campo científico, psicopedagógico, tecnológico, de idiomas, educación en valores y salud laboral” (Decreto 67/2007:5).

Al comienzo del decreto en cuestión, aparecen varios valores mencionados, pero no desarrollados, que son los siguientes:

Figura 36.

Valores propuestos en el Decreto 67/2007.



Además, en el artículo 7, dedicado a la estructura del currículo del segundo ciclo de Infantil, se recoge que en las programaciones didácticas debe aparecer el desarrollo de valores y actitudes de no discriminación, convivencia y de comportamientos saludables, así como el conocimiento, valoración y la conservación del patrimonio histórico, artístico, cultural y natural de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Lo anterior, indica una conexión evidente entre la cuestión de los valores, la convivencia y la educación patrimonial en la que, una vez más, la ética transcultural puede resultar de interés para la creación de una metodología didáctica de educación en valores.

Por otra parte, en su artículo 11. Autonomía de los centros, se explicita que el proyecto educativo de centro recoge los valores y establece los objetivos y prioridades en coherencia con el contexto socioeconómico y con los principios y objetivos recogidos en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, en la Ley

Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en la normativa propia de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Esto nos indica, una vez más, que en la normativa educativa se conecta la cuestión de los valores con el factor socioeconómico y, por ende, se manifiesta su posible conexión con la ética transcultural y patrimonial.

Se puede concluir que, si bien no se concreta por completo la educación en valores dentro de este currículo, lo cierto es, que al menos se plantea un punto de partida con unos criterios mínimos.

En lo que respecta a Religión, en este currículo aparece una cuestión interesante, y es que se refiere a la enseñanza de religiones, por lo que no se presupone la enseñanza de la religión católica como la única posible (aunque esto, obviamente es una opinión que puede distar de la intención del texto).

El documento, en lo referente a la enseñanza de religiones en el segundo ciclo de Infantil, indica que se ajustará a lo establecido en Disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y en el Disposición adicional única del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del Segundo Ciclo de Educación infantil, ya que en dichos documentos aparecen dichas enseñanzas con criterios cohesionados para toda España (cuestión que ya hemos visto no ocurre en la enseñanza de valores).

A continuación, se exponen las cuestiones más relevantes en relación a la educación en valores del Decreto 88/2009, de 07/07/2009, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil y se establecen los requisitos básicos que deben cumplir los centros que lo impartan en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha:

Tabla 23.

Aspectos analizados de la educación en valores en el Decreto 88/2009.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 0 d) 0 e) 5 f) 0	<p>En este decreto aparece muy poco contenido sobre valores, de hecho, esta palabra, únicamente aparece en cinco ocasiones en los siguientes apartados:</p> <p>Artículo 11. Autonomía de los centros: “El proyecto educativo y social es el documento programático que define la identidad del centro, recoge los valores y establece los objetivos y prioridades”.</p> <p>Anexo I. Competencias propias del primer ciclo de Infantil: “La niña y el niño de cero a tres años desarrollan los sentimientos de pertenencia y seguridad, que son la base de la autoestima y de la práctica de valores y de actitudes”.</p> <p>En el apartado del Proyecto Educativo, se hace énfasis en que en este documento se debe recoger la identidad y valores del centro educativo, pero no se indica nada concreto en relación a la educación en valores.</p>	<p>No se recoge ninguna cuestión en relación a las enseñanzas de religión.</p>

En este Decreto, al contrario que en el anterior, prácticamente no se observa ninguna cuestión que concrete la educación en valores en la escuela. Únicamente se indica que los valores propios del centro educativo han de recogerse en el Proyecto Educativo de Centro, y en su Anexo I, en relación a las competencias propias del primer ciclo de Infantil, se alude a que dentro de la competencia emocional es importante tener en cuenta que de 0 a 3 años los niños desarrollan los sentimientos de pertenencia y seguridad, que son la base de la autoestima y de la práctica de valores y de actitudes.

Si se analiza el anterior párrafo, se puede entender como a nivel normativo se otorga a la etapa educativa 0-3 años un importante peso en el desarrollo posterior de valores, pero, en ningún caso aparece reflejado de modo explícito a qué valores se refieren, ni el modo en que se puede proceder para aumentar ese sentimiento de pertenencia y seguridad al que hace referencia el decreto en cuestión.

5.5.8. Castilla y León

En Castilla y León, los currículos del primer ciclo y del segundo ciclo de Educación Infantil, se desarrollan también en dos decretos diferentes. En primer lugar, el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil (ver Tabla 24). En segundo, en la Tabla 25, nos encontramos con el Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 24.

Análisis de la educación en valores en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Veces que aparecen términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 2 b) 0 c) 1 d) 0 e) 7 f) 4	<p>En los principios metodológicos generales, se refleja que, es preciso el establecimiento de relaciones de confianza entre el maestro y el grupo de alumnos, junto con una educación en valores que potencie la convivencia y la igualdad entre niñas y niños en estas primeras edades, es decisivo.</p> <p>Del mismo modo, se indica en dicho apartado, que la finalidad de la Educación infantil es contribuir al desarrollo físico, intelectual, afectivo, social y moral de los niños.</p> <p>En el decreto, se hace alusión a que se deben evaluar conocimientos, actitudes y valores.</p> <p>Se indica también, que se potenciará la educación en valores, con especial referencia a la educación en la convivencia y en la igualdad entre mujeres y hombres en los ámbitos escolar, familiar y social.</p> <p>De igual modo, aparece que las actividades en grupo propician la interacción social. Gracias a ellas se potencian diversas formas de comunicación y expresión de sentimientos y emociones, el respeto a distintos puntos de vista e intereses y el aprendizaje en valores.</p> <p>Se indica que el establecimiento de unas relaciones de confianza entre el maestro y el grupo de alumnos, junto con una educación en valores que potencie la convivencia y la igualdad entre niñas y niños en estas primeras edades, es decisivo.</p> <p>En el texto, se puede leer que el sentimiento personal y el desarrollo, depende, en gran medida, del nivel de conocimiento de las normas y valores sociales</p> <p>Y que en las interacciones que establece, aprende a relacionarse con sus iguales y con los adultos, y con ello genera vínculos de afecto y actitudes de confianza, empatía y apego, participan en la resolución de conflictos de manera pacífica y desarrolla valores de colaboración, tolerancia y respeto que constituyen una sólida base para su proceso de socialización.</p> <p>Entre los objetivos del área curricular de Conocimiento del entorno, aparece en este decreto el siguiente: “Identificar diferentes grupos sociales, y conocer algunas de sus características, valores y formas de vida”.</p>	<p>Se recoge en la disposición adicional tercera, y aparece lo mismo que en los decretos analizados hasta ahora de las diferentes Comunidades Autónomas en España.</p>

Tal como se ha recogido en la Tabla 24, podemos observar que en el Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, en los principios metodológicos generales se indica que es precisa una educación en valores que potencie la convivencia y la igualdad entre niñas y niños en las primeras edades y que, de hecho, este aspecto es decisivo.

De igual modo, se refleja el desarrollo moral como una de las finalidades de la Educación Infantil, y se hace alusión a la necesidad de evaluar tanto conocimientos como actitudes y valores en el alumnado.

Se hace de igual manera alusión a que se debe potenciar la educación en valores incidiendo sobre todo en la convivencia y en la igualdad entre mujeres y hombres en los ámbitos escolar, familiar y social, así como que el aprendizaje de valores debe propiciarse desde la interacción social y el respeto a diversos puntos de vista e intereses.

Por otro lado, a lo largo del decreto, se refiere que el sentimiento personal y el desarrollo depende, en gran medida, del nivel de conocimiento de las normas y valores sociales, y que en las interacciones que establece el niño aprende a relacionarse con sus iguales y con los adultos, y con ello genera vínculos de afecto y actitudes de confianza, empatía y apego y, a su vez, esto ayuda a desarrollar valores de colaboración, tolerancia y respeto que constituyen una sólida base para su proceso de socialización.

Finalmente, entre los objetivos del área curricular de Conocimiento del entorno, aparece en este decreto el siguiente: “Identificar diferentes grupos sociales, y conocer algunas de sus características, valores y formas de vida”.

De todo lo anterior, se infiere que, pese a que se otorga relevancia a la educación en valores, la concreción curricular de la misma no es demasiado alta, y, aunque se aportan orientaciones, realmente se habla de valores, pero no se detalla cuáles y cómo se han de trabajar en el aula los mismos.

En lo que respecta al Decreto 12/2008, de 14 de febrero, los principales resultados se muestran en la Tabla 25.

Tabla 25.

Aspectos sobre educación en valores recogidos en el Decreto 12/2008, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Veces aparecen términos señalados	que los	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 1 b) 0 c) 0 d) 0 e) 2 f) 0		En su artículo 5- contenidos educativos y principios pedagógicos, se indica que desde el primer ciclo de Educación Infantil, se potenciará la educación en valores, con especial referencia a la educación en la convivencia y en la igualdad entre mujeres y hombres en los ámbitos escolar, familiar y social.	En este decreto no se indica nada relativo a las enseñanzas de religión.

Los aspectos vinculados a la educación en valores para el primer ciclo de Educación Infantil en Castilla y León apenas aparecen, aunque, al menos, se indica que se debe potenciar la misma, haciendo especial énfasis en lo que respecta a la convivencia y a la igualdad entre mujeres y hombres en los ámbitos escolar, familiar y social y se abordan algunos de los aspectos que se deben contemplar en la misma, aunque sin mucha concreción.

5.5.9. Cataluña

En Cataluña, el currículo de Educación Infantil viene desarrollado en dos decretos. En primer lugar, en la Tabla 26 se analizará siguiendo el mismo enfoque que en la revisión del currículo de las anteriores Comunidades Autónomas el correspondiente al segundo ciclo, que es el Decreto 181/2008, de 9 de septiembre. Seguidamente, en la Tabla 27, se analizará el currículo desarrollado para el primer ciclo, siendo este el decreto 101/2010, de 3 de agosto, de ordenación de las enseñanzas del primer ciclo de la educación infantil

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 26.

Aspectos sobre educación en valores recogidos en el Decreto 181/2008, de 9 de septiembre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil en Cataluña.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 0 d) 1 e) 4 f) 0	<p>En su primera página, se indica que la escuela es un espacio privilegiado para la adquisición de conocimientos, de vivencias emocionales, y de valores éticos y democráticos, y el primer espacio social de cohesión, integración y participación. De igual modo se refleja que la educación debe fomentar la convivencia.</p> <p>En su artículo 10-<i>Autonomía pedagógica y organizativa</i>, se detalla que los materiales didácticos que se utilicen tienen que respetar los principios, valores, derechos y deberes constitucionales y estatutarios y se tienen que adecuar a lo que establece este Decreto y a las prescripciones que efectúe el Departamento de Educación para su aplicación. En particular, los juguetes tienen que fomentar hábitos saludables y comportamientos no sexistas.</p> <p>En el anexo <i>Currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil</i>, aparece la idea de que conocer los valores ensancha el conocimiento del entorno. De igual modo, se recoge que se debe tener la intención de fomentar los valores y el sentido de la democracia, de la pluralidad y de la justicia, las competencias asociadas a la relación intrapersonal y la relación interpersonal.</p>	<p>No se recoge nada sobre las enseñanzas de religión.</p>

Se destaca en primer lugar que, una vez más, pese a que se habla de valores, sentido de la democracia y se abarca la importancia de la educación para fomentar hábitos saludables y comportamientos no sexistas, no se detalla en el documento con exactitud a qué valores se refiere. Lo que sí se percibe es que tanto en este decreto como en algunos de los anteriores analizados de otras Comunidades Autónomas, la cuestión de la educación para la igualdad de oportunidades entre niñas y niños y la perspectiva no sexista se comienza a incluir de modo explícito. En este sentido, por ejemplo, se indica que los juguetes deben fomentar comportamientos no sexistas.

Ya en su primera página, aparece referenciada la escuela como lugar privilegiado para adquirir valores éticos y democráticos, aunque no se explica ni su diferencia, ni el

modo de abordarlos ni por supuesto se concretan de modo alguno los mismos. De igual modo, se concreta que los materiales didácticos deben respetar los principios, valores, derechos y deberes constitucionales y estatuarios y se tienen que adecuar a lo establecido en el Decreto y a lo que indique el Departamento de Educación. Lo anterior es una buena declaración de intenciones para abordar la educación en valores con una perspectiva algo más concreta, pero no se detalla exactamente qué valores son a los que se refiere.

En otro orden de cuestiones, se refleja en este Decreto que los niños, ya al inicio de la etapa de Infantil, empiezan a experimentar la conexión entre sus familias y el entorno. A ello se añade que ese entorno se ensancha de manera progresiva y que, a partir de los referentes familiares que tienen como propios, integrarán otras personas, objetos, espacios, experiencias, emociones, valores, lenguajes, imágenes, gustos, sonidos, olores entre otros, lo cual desencadena un aprendizaje. En este sentido, se conecta nuevamente en este Decreto el área de conocimiento del entorno con los valores, y podría tener mucha conexión con la educación patrimonial y con la ética transcultural de Nussbaum, M. (1993), ya que el contexto histórico, social, cultural y artístico se podrían contemplar como medios para el fin de la educación en valores.

En este decreto, se destaca también que aparece explícitamente la intención de fomentar los valores y el sentido de la democracia, de la pluralidad y de la justicia, y las competencias asociadas a la relación intrapersonal y la relación interpersonal. Esto resulta importante, ya que detalla la relevancia de los valores en el marco de una sociedad democrática y plural que aspira a la justicia pero, de igual modo, no se detalla el modo en que el maestro debe abordar la cuestión para fomentar una verdadera igualdad de oportunidades formativas en este ámbito de conocimiento.

Se conecta, a su vez, la cuestión de los valores con la autonomía, ya que se liga al área de conocimiento de uno mismo y de los otros y se conecta con contenidos vinculados al autoconcepto, a la autoestima y a la formación socioemocional. Esto incluye la perspectiva de que el conocimiento de los valores ha de propiciarse no únicamente desde el conocimiento de los mismos para el propio individuo, sino también para los “otros”, que podría conectarse en cierto modo con la propuesta de educación para el “Nosotros Global”.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Por último, en este decreto, llama la atención que no se indica ninguna cuestión en relación a las enseñanzas de religión en el segundo ciclo de Educación Infantil.

En la siguiente página, se analiza las cuestiones que aparecen sobre educación en valores en el Decreto 101/2010, de 3 de agosto, para el primer ciclo de Infantil:

Tabla 27.

Aspectos sobre educación en valores recogidos en el Decreto 101/2010, de 3 de agosto, de ordenación de las enseñanzas del primer ciclo de la Educación Infantil en Cataluña.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 0 d) 0 e) 3 f) 0	<p>En el artículo 9-<i>Proyecto Educativo</i>, se indica que cada centro educativo, de acuerdo con su autonomía pedagógica y organizativa y en aplicación del capítulo I del título VII de la Ley 12/2009, de educación, debe elaborar un proyecto educativo en el que se deben concretar los principios pedagógicos y organizativos, los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, y que se debe incluir criterios de no discriminación y de educación inclusiva.</p> <p>En el anexo 1- <i>Elementos del currículo</i>, se indica igual que en el decreto del Segundo Ciclo, la conexión de los valores con el entorno de los niños. De igual manera, se detalla específicamente que, en las actividades cotidianas se debe incluir que los niños vayan oyendo los valores culturales de su entorno, y para ir ganando autonomía.</p>	<p>No se detalla nada en relación a las enseñanzas de religión para el primer ciclo de Educación Infantil.</p>

Lo primero que llama la atención de este decreto, es que la cuestión de los valores se deja en manos de cada centro educativo, lo cual no garantizaría una igualdad de oportunidades formativas en lo que respecta a la educación en valores o cívica para todos los niños y niñas. Pese a que aparece el término de valores, no se detallan los mismos ni se dan pautas más allá de que se deben incluir criterios de no discriminación y de educación inclusiva.

Por otro lado, igual que se reflejaba la conexión con el entorno y los valores en el decreto que desarrolla el currículo del segundo ciclo de Infantil, en el del primero también se conectan dichas cuestiones, por lo que se incide en la idea de que sería interesante concretar la educación en valores con la patrimonial e incluyendo aspectos de la ética transcultural.

5.5.10. Comunidad Valenciana

En la Comunidad Valenciana el currículo de Educación Infantil se concreta en dos decretos, uno para el primer ciclo, y otro para el segundo de esta etapa educativa. Concretamente, el segundo ciclo se regula por el Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consejo; por su parte, el primero viene regulado por el decreto 37/2008, de 28 marzo, del Consejo de la Comunidad Valenciana.

Para poder realizar el análisis del currículo de esta Comunidad Valenciana, se ha tenido que recurrir a la utilización del diccionario en línea de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana, con el fin de cerciorarse de que los términos analizados son los correctos, pues los decretos aparecen en valenciano, aunque tiene su correspondiente traducción al castellano, por lo que se ha analizado en ambas lenguas comprobando que el contenido es idéntico en ambos casos.

De tal modo, la búsqueda de términos plasmados en la Tabla 28, corresponden a:

- a) Educación en valores = Educació en valors.
- b) Ética= Ética.
- c) Moral = Moral.
- d) Transversal = Transversal.
- e) Valores o valor = Valors o valor.
- f) Religión = Religión

Tabla 28.

Aspectos analizados de la educación en valores en el Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consejo, por el cual se establece el currículum del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 0 d) 1 e) 5 f) (1) / 5	<p>En la página 6, en el anexo sobre la Educación Infantil, se refleja en relación a los contenidos lo siguiente:</p> <p>“El término contenidos se refiere al conjunto de formas culturales y saberes seleccionados. Son los objetos de enseñanza-aprendizaje que se consideran necesarios para el desarrollo de la personalidad de la niña y del niño, a los que se integran las destrezas, procedimientos, hábitos, actitudes, valores, normas democráticas y la adquisición del conocimiento crítico de los hechos, principios y conceptos, necesarios para el desarrollo autónomo de la persona”.</p> <p>En el resto del documento el término “valor” no hace alusión a la perspectiva filosófico-educativa o axiológica, pues únicamente aparece como sinónimo de utilidad.</p>	<p>Las enseñanzas de religión aparecen en la disposición adicional única del decreto, y viene a indicar lo mismo que en el resto de Comunidades Autónomas analizadas con anterioridad, concretamente se indica lo siguiente.</p> <p>Esto pone una vez más de manifiesto que en enseñanzas de religión sí hay un criterio coherente en todas las comunidades que garantiza una igualdad de oportunidades formativas.</p>

En lo que respecta a la educación en valores recogida en el Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consejo, del segundo ciclo, en primer lugar podemos indicar que no se concreta demasiado e incluso el concepto no aparece en el documento. Además, tampoco aparecen los términos de ética, moral o transversal, y el de valores únicamente aparece con sentido filosófico-educativo o axiológico en una ocasión en lo concerniente a los contenidos educativos. Por lo tanto, tampoco se concretan en ningún momento a qué valores se refiere, y no se otorga gran relevancia a la cuestión.

Por el contrario, y una vez más, se observa un criterio coherente de enseñanzas mínimas en lo que respecta a la religión, que se recoge como en el resto de Comunidades Autónomas de acuerdo a lo reflejado en la ya señalada disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Además, se indica en lo que respecta a las enseñanzas de religión, que la conselleria competente en materia de educación garantizará que los padres o tutores de los alumnos y las alumnas puedan manifestar su voluntad de que estos reciban o no reciban enseñanzas de religión (al igual

que en el resto de Comunidades Autónomas). También se añade que se velará para que las enseñanzas de religión respeten los derechos de todos los alumnos y de sus familias y para que no suponga discriminación alguna el recibir o no dichas enseñanzas.

En adición al párrafo anterior, también se indica en el decreto que la determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado español ha suscrito Acuerdos de Cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas (tal como se refleja de forma en la página 4 del documento analizado).

En lo que respecta al análisis del Decreto 37/2008, de 28 marzo, los principales resultados se recogen en la Tabla 29.

Tabla 29.

Aspectos analizados de la educación en valores en el Decreto 37/2008, de 28 marzo, del Consejo, por el cual se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 2 d) 0 e) 4 + 2 f) 0	<p>Se resalta que aparece el término “moral” dos veces en lo que concierne al desarrollo del niño.</p> <p>El término de valores aparece en primer lugar en el anexo-introducción, indicando que el centro educativo debe ofrecer valores de acuerdo con el contexto cultural en el que se van a desarrollar las vidas de los alumnos. Seguidamente, aparece en el área I. Conocimiento de sí mismo y autonomía personal, apareciendo en los contenidos lo siguiente: “el conocimiento de sí mismo y de los demás y el inicio en la aplicación de valores y normas elementales: la comunicación con el gesto, con la mirada, con el cuerpo, con la palabra, la imitación, etc.”.</p> <p>En el área III. Los lenguajes: comunicación y representación se indica que el centro educativo debe que proporcionar seguridad y confianza, que desarrolle la autoestima, la atención a la diversidad y la asunción de normas y valores. Dentro del mismo área III. En el bloque III. La lengua como instrumento de aprendizaje, se indica como contenido de aprendizaje lo siguiente: “El descubrimiento de la diversidad lingüística y cultural del entorno, y la adquisición y refuerzo de las realizaciones, valores y normas de la propia cultura”.</p>	<p>No aparece ninguna cuestión en relación a las enseñanzas de religión.</p>

En este decreto se puede destacar positivamente que aparece en dos ocasiones el término “moral”, en concreto:

- En el apartado I. Conocimiento de sí mismo y la autonomía personal se indica lo siguiente: “Cada niña y cada niño buscan su propia identidad personal, interactuando con el grupo social al que pertenecen. Este facilita su desarrollo social en su concepto moral, en su comunicación, en su personalidad y en el desarrollo de su proceso cognitivo. Desde pequeños inician una conducta de grupo y progresivamente va aumentando la cantidad y la calidad de su participación social” (Decreto 37/2008, p. 10). Con lo anterior, se conecta la cuestión del desarrollo moral con el aspecto social y con la adquisición de pautas de conducta en grupo, y por ende de convivencia, lo cual, tiene mucho que ver con la educación en valores.
- Además, se indica que el desarrollo moral va surgiendo de forma progresiva en el niño y en la niña al compás de su evolución y como un aspecto más del mismo (Decreto 37/2008, p. 8). Pero no se concreta el modo de intervenir a nivel educativo en Infantil para el desarrollo moral, ni se conecta de modo explícito con la educación en valores a lo largo del documento.

Por otro lado, en este decreto el término de valores aparece en cuatro ocasiones referido al concepto filosófico-educativo o axiológico, y después, aparece dos veces más como sinónimo de utilidad. Entre estas menciones, podemos destacar:

“Se deben diseñar tareas de acuerdo con los objetivos de la etapa, seleccionar y construir climas educativos en ambientes adecuados, dar modelos de actuación adultos que se comporten de acuerdo con el modelo de educación deseado, facilitar actividades que generen hábitos de colaboración, respeto y solidaridad, proponer actividades de acuerdo con el momento evolutivo de la niña y del niño y ofrecer **valores** de acuerdo con el contexto cultural en el que se van a desarrollar sus vidas” (Decreto 37/2008:5).

Lo anterior concreta que se deben generar hábitos de colaboración, respeto y solidaridad, y en lo que respecta a los valores, se alude una vez más al factor del contexto cultural, por lo que parece que, una vez más, en el análisis de un decreto educativo el componente contextual y cultural tiene gran relevancia en el ámbito de la educación en

valores, y por ende, la educación patrimonial y la ética transcultural podrían ser una buena opción metodológica para abordar adecuadamente la misma.

Esta atención a los valores se desarrolla a lo largo del decreto, comenzando ya por el área I, donde se observa el modo en que se conectan valores y normas, por lo que se puede ver el tratamiento axiológico de la cuestión. Por su parte, en el área III se vuelve a incidir en la importancia de la asunción de normas y valores, pero no se concreta a qué normas ni a qué valores se hace alusión.

Lo anterior se detalla un poco más al indicar como contenido en el bloque III de dicha área: “El descubrimiento de la diversidad lingüística y cultural del entorno, y la adquisición y refuerzo de las realizaciones, valores y normas de la propia cultura”. Esto indica, una vez más, la conexión entre los valores, las normas y por ende la educación en valores en sinergia con la cuestión cultural y contextual a nivel social y supone de nuevo un acercamiento a la posibilidad de emplear el patrimonio y la ética transcultural para dicho ámbito de conocimiento.

5.5.11. Extremadura

En Extremadura, el currículo de Educación Infantil viene desarrollado en un único decreto, concretamente en el Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura. El mismo corresponde tanto al primer como al segundo ciclo de esta etapa educativa, indicando los elementos constitutivos del currículo, y la ordenación general de la Educación Infantil. (ver Tabla 30).

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 30.

Aspectos sobre educación en valores recogidos en el Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 1 b) 0 c) 0 d) 3 e) 7 f) 7	<p>En el punto 4 del artículo 7. Áreas, aparece lo siguiente: Sin perjuicio del tratamiento integral y globalizado que ha de tener la enseñanza en esta etapa, en el segundo ciclo tendrán una especial consideración la expresión oral y escrita, el fomento de la lectura y la educación en valores.</p> <p>En el currículo se refleja el concepto de transversalidad hasta en 3 ocasiones, y concretan algunos de los temas transversales indicando que son: temas de convivencia, salud, seguridad vial, consumo, medio ambiente, igualdad de oportunidades entre los sexos e interculturalidad.</p> <p>Por otro lado, se incluye en el texto lo siguiente: “Esta concepción integral de la educación implica incorporar al currículo, con carácter de transversalidad, los valores democráticos contenidos en nuestro ordenamiento constitucional. Se trata, en suma, de contribuir desde la educación a desarrollar una cultura transformadora de la sociedad a través de los valores democráticos”.</p>	<p>Se recoge todo lo relativo a las enseñanzas de religión en su disposición adicional única. Enseñanza de la religión.</p> <p>Inclusive, se recoge lo siguiente: “El currículo de la enseñanza de religión católica viene determinado por la Orden ECI/1957/2007, de 6 de junio, por la que se establecen los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la Educación Infantil, a la Educación Primaria y a la Educación Secundaria Obligatoria”.</p>

Una vez que se analiza el decreto 4/2008, de 11 de enero, lo primero que debemos resaltar es que, en su artículo 7, se indica que en el segundo ciclo tendrán una especial consideración la expresión oral y escrita, el fomento de la lectura y la educación en valores, pero no se concreta a qué valores se hace alusión.

Resulta interesante observar la importancia que se otorga en este decreto a la educación en valores democráticos, pero una vez más, no se reflejan cuáles son los mismos exactamente.

Esta concepción integral de la educación implica incorporar al currículo, con carácter de transversalidad, los valores democráticos contenidos en nuestro ordenamiento constitucional.

“Se trata, en suma, de contribuir desde la educación a desarrollar una cultura transformadora de la sociedad a través de los valores democráticos. Igualmente habrán de integrarse aquellos contenidos que la propia sociedad demanda, tales como educar para la paz, para la salud, para la igualdad entre los sexos, para el cuidado y conservación del medio ambiente, en lo afectivo-sexual, en el consumo o en la seguridad vial” (Decreto 4/2008:2).

De este modo, se puede indicar que en Extremadura, al menos, se incluyen de modo concreto algunos de los temas transversales a tratar en Educación Infantil y, además, se recoge la importancia de trabajar contenidos que demanda la propia sociedad y se puede ligar la cuestión de la educación en valores con la de la ética transcultural.

En relación al término “valores”, aparece hasta en 7 ocasiones a lo largo del decreto analizado, y se destaca la necesidad de incluirlo en el currículo de segundo ciclo de Infantil, incluyendo aspectos como que:

- El currículo no se limita tan sólo a la adquisición de conceptos y conocimientos puramente académicos, sino que incluye otros aspectos que contribuyen al desarrollo integral de los alumnos y alumnas como son las habilidades básicas, las actitudes y los valores. Por consiguiente, la educación afectiva y social constituirá un elemento fundamental del proceso educativo en esta etapa.
- Esta concepción integral de la educación implica incorporar al currículo, con carácter de transversalidad, los valores democráticos contenidos en nuestro ordenamiento constitucional. Se trata, en suma, de contribuir desde la educación a desarrollar una cultura transformadora de la sociedad a través de los valores democráticos.
- El carácter integrador de la etapa facilitará la aceptación y el respeto a las diferencias individuales.
- La diversidad de procedencias, experiencias, ritmos y estilos de aprendizaje, intereses, motivaciones, expectativas, capacidades, se entenderán como valores

positivos que enriquecerán la tarea educativa y, a través de la educación, esta diversidad contribuirá también a conseguir una sociedad plural y tolerante. El maestro o maestra atenderá a esta diversidad con un trato lo más individualizado posible y con las adaptaciones que requieran las situaciones concretas de cada uno de los niños y niñas, especialmente los que presenten algún tipo de desventaja personal en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Dentro de los criterios de evaluación, se establece que se debe evaluar lo siguiente:
 - Identificar y conocer los grupos sociales más significativos de su entorno, sintiendo la pertenencia a los mismos y utilizando estrategias de actuación cada vez más autónomas y manifestar comportamientos socialmente adaptados. Se pretende evaluar a través de este criterio el conocimiento de los grupos sociales más cercanos (familia, centro infantil, etc.) y la progresiva integración y vinculación afectiva hacia los mismos, así como la acomodación de su conducta a los principios, valores y normas que existen en los grupos sociales en los que se desenvuelven.
- Se observará así mismo su integración y vinculación afectiva a los grupos más cercanos y la acomodación de su conducta a los principios, valores y normas que los rigen. Especial atención merecerá la capacidad que niñas y niños muestren para el análisis de situaciones conflictivas y las competencias generadas para un adecuado tratamiento y resolución de las mismas.

El hecho de que se integre como criterio de evaluación el conocer los grupos sociales más cercanos y la integración y vinculación afectiva hacia los mismos acomodando la conducta a los principios, valores y normas que existen en los grupos sociales en los que se desenvuelven, serviría una vez más para apoyar la ética transcultural.

No obstante, en cierto modo, se puede observar algo de etnocentrismo en esta cuestión, pues no habla de evaluar con respecto a los grupos sociales que no son cercanos, ergo se puede por tanto correr el riesgo de caer incluso en una educación excluyente y etnocentrista en base a lo que indica Bauman, C. (2019) sobre las gramáticas de Identidad / Alteridad.

En el análisis de este documento, también se observa como proponen la resolución de conflictos como modo de aproximarse a la integración de valores, principios y normas de convivencia, lo cual resulta de gran interés para posibilitar una metodología que pudiera emplear, por ejemplo, dilemas morales para tal fin.

En Extremadura, se incluye en el punto 4 de la disposición adicional única lo siguiente en relación a las enseñanzas de religión:

“La determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado Español ha suscrito acuerdos de cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas” (Decreto 4/2008:10).

Planteado lo descrito, se procede a analizar seguidamente lo concerniente a la educación en valores en Galicia.

5.5.12. Galicia

En cuanto al Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia, los principales resultados se recogen en la Tabla 31.

Tabla 31.

Análisis de cuestiones de educación en valores del Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores.	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 0 d) 0 e) 11 f) 6	<p>En su artículo 3º.-fines, se recoge que la finalidad de la Educación Infantil es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social e intelectual de las niñas y de los niños, pero no se detalla nada en relación al desarrollo moral, por lo que la parte de educación en valores se deduce que se encuadraría en el desarrollo social.</p> <p>En este mismo artículo, se recoge que se potenciará la transmisión de aquellos valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, el respeto, la justicia, la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, así como el desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad entre hombres y mujeres.</p> <p>En sus orientaciones metodológicas se indica la importancia de la correcta coordinación entre centro educativo y escuela en lo que respecta a normas y valores.</p> <p>Se especifican cuestiones antes del desarrollo de los bloques sobre que se debe educar en valores socialmente compartidos, y también aparece esto en criterios de evaluación de modo poco explícito.</p> <p>En el bloque 3 se vuelve a mencionar que se deben abordar contenidos sobre valores socialmente compartidos, pero no se detallan cuáles.</p> <p>En los contenidos del bloque 3, se hace alusión al concepto de valores, pero no se especifican los mismos. Se hace una pequeña alusión a los valores en conexión con la competencia de autonomía e iniciativa personal.</p>	<p>Se indica que se incluirán en el Segundo Ciclo de Educación Infantil en base a la voluntad de los padres/ madres o tutores legales de los alumnos.</p> <p>Se recoge también que la Administración educativa gallega velará para que las enseñanzas de religión respeten los derechos de todo el alumnado y de sus familias y para que no suponga discriminación alguna el recibir o no dichas enseñanzas.</p> <p>Por otro lado, se indica que la determinación del currículo de la enseñanza de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado español suscribió acuerdos de cooperación en materia educativa será competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.</p>

En este documento, se plantean algunas consideraciones para la orientación metodológica de la cuestión, por ejemplo, la coordinación con las familias.

Por otro lado, se indica que el aprendizaje de los valores se debe iniciar en el primer ciclo de Educación Infantil, y antes del desarrollo de los bloques de enseñanza se indica que es preciso que se debe educar en valores socialmente compartidos, aunque no se detalla qué valores son estos.

En esta misma línea, en el bloque 3- la actividad cotidiana, se indica que se abordan los contenidos relacionados con el establecimiento de relaciones interpersonales positivas basadas en el respeto a las personas y a las normas y valores socialmente compartidos. Con ello, se espera potenciar la capacidad de establecer relaciones de confianza, afecto, colaboración, comprensión y pertenencia, basadas en el respeto a las personas y en normas y valores de su sociedad.

De igual modo, en el bloque de Cultura y Vida en Sociedad se refleja como objetivo conocer distintos grupos sociales próximos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida. Y en consonancia con lo anterior, también se plantea como objetivo del mismo bloque el de “Establecer relaciones de confianza, afecto, colaboración, comprensión y pertenencia basadas en el respeto a las personas, a las normas y valores de la sociedad a la que pertenecen”.

En esta misma línea, en el apartado de criterios de evaluación, aparece que se observará en el niño su integración y vinculación afectiva a los grupos más próximos y la acomodación de su conducta a los principios, valores y normas que los rigen, reconociendo y valorando la necesidad de estas para convivir.

Finalmente, en el apartado del documento dedicado a la competencia de autonomía e iniciativa personal, se indica que “Esta competencia se refiere, por una parte, a la adquisición de la conciencia y aplicación de un conjunto de valores y actitudes personales interrelacionadas como la responsabilidad, la perseverancia, el autoconocimiento y la autoestima, la creatividad, la autocrítica, el control emocional, la capacidad de elegir, de calcular riesgos y de afrontar los problemas, así como la capacidad

de demorar la necesidad de satisfacción inmediata, de aprender de los errores y de asumir riesgos”.

Sin duda, es lo más concreto que el documento trata sobre educación en valores, pero jamás se indica a qué valores se refieren. Esto no se concreta en ningún momento en el texto del documento, por lo que puede resultar bastante ambiguo de cara a abordar la didáctica de la educación en valores en base a la igualdad de oportunidades formativas.

Por último, indicar que resulta curioso que parece concretarse más el modo de abordar las enseñanzas de religión que la manera de trabajar en el aula de Educación Infantil la educación en valores.

5.5.13. Madrid

En la Tabla 32, se exponen los resultados principales del análisis del Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de Educación Infantil:

Tabla 32.

Análisis de aspectos de educación en valores del Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de Educación Infantil.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0	No aparece referencia a la educación en valores, moral o ética en el alumnado. Lo más similar es lo vinculado al área de desarrollo social.	Art. 9. Los centros con segundo ciclo deben ofertar religión. No es una asignatura obligatoria para los alumnos, lo eligen los padres, madres o tutores legales.
b) 0		
c) 0		
d) 0		
e) 0		
f) 7		
	Dentro de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación lo más próximo a la educación en valores se vincula al respeto por la diversidad, sin discriminaciones de ningún tipo, y al medio natural.	
	Bloque III. Cultura y vida en sociedad: se refleja como contenido Valoración y respeto de las normas que rigen la convivencia en los grupos sociales a los que pertenece el alumno. La participación en la familia y en la escuela.	

Como se puede observar, en el decreto no se hace alusión al término educación en valores en ningún momento, aunque a lo largo del documento aparecen objetivos, contenidos y criterios de evaluación ligados a ella a través de las palabras “respeto” y “actitud”, así como a facilitar la convivencia. Por tanto, el documento recoge contenidos transversales para orientar el proceso de aprendizaje-enseñanza hacia el desarrollo integral del alumno. Sin embargo, no se dan orientaciones claras al docente para trabajar los valores propiamente. Es decir, no aparece referencia alguna a este ámbito de conocimiento.

Por otro lado, en la Orden 680/2009, de 19 de febrero, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Infantil y los documentos de aplicación tampoco se concreta ningún aspecto para evaluar la educación en valores.

5.5.14. Murcia

Para la Región de Murcia, el análisis de la normativa se muestra en la Tabla 33. En esta comunidad, el segundo ciclo de Educación Infantil se concreta a nivel curricular mediante el Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia. Mientras, en el caso del primer ciclo, no se concreta ningún decreto, si no por la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación Infantil, y dado que ya se ha analizado dicho documento en anteriores apartados, no se realizará de nuevo. La tabla mencionada se puede ver en la página siguiente.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 33.

Aspectos analizados de la educación en valores del Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 2 b) 0 c) 0 d) 0 e) 5 f) 4	<p>En su artículo 5. Áreas. Aparece una importante cuestión, ya que se indica que se debe potenciar la educación en valores en los ámbitos escolar, familiar y social, con especial referencia a la educación en la convivencia y a la igualdad entre hombres y mujeres.</p> <p>En el apartado de orientaciones metodológicas, aparece que se deben establecer relaciones de confianza entre el tutor y el grupo de alumnos para una educación en valores que fomente la confianza y el respeto a la igualdad y a la diversidad.</p> <p>El término “Valores/ valor”, aparece en 5 ocasiones y aparecen descritos como valores los siguientes: pautas de convivencia, relación social, cooperación, autonomía personal y confianza en sí mismos; salud, hábitos de trabajo y esfuerzo e interés por aprender.</p> <p>En el apartado de orientaciones metodológicas, se hace referencia al juego como recurso pedagógico para evaluar conocimientos, actitudes y valores.</p> <p>En el área de conocimiento del entorno se indica como objetivo “conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio”.</p>	<p>Se recogen las enseñanzas de religión en su disposición adicional primera, indicándose exactamente lo mismo que en el resto de decretos analizados del segundo ciclo de Infantil del resto de Comunidades Autónomas.</p> <p>Concretamente se detalla lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La enseñanza de la religión se incluirá en el segundo ciclo de la Educación infantil de acuerdo con la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y la disposición adicional única del Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre. 2. La Consejería competente en materia de educación garantizará que los padres o tutores de los alumnos y alumnas puedan manifestar su voluntad de que éstos reciban o no reciban enseñanzas de religión. 3. La Consejería competente en materia de educación velará para que las enseñanzas de religión respeten los derechos de todos los alumnos y de sus familias y para que no suponga discriminación alguna el recibir o no dichas enseñanzas.

En primer lugar, conviene resaltar que en el Decreto número 254/2008 se indica que se debe potenciar la educación en valores en los ámbitos escolar, familiar y social, aunque no se detalla a qué valores se refiere. No obstante, sí que se indica que hay que hacer especial énfasis en lo que respecta a la educación en la convivencia y a la igualdad entre hombres y mujeres, cuestión que se recoge en otros decretos como el de Galicia.

Por otro lado, conviene reflexionar sobre una frase que aparece en este documento y que en cierto modo es contradictoria:

“Establecer relaciones de confianza entre el tutor y el grupo de alumnos para una educación en valores que fomente la confianza y el respeto a la igualdad y a la diversidad” (Decreto número 254/2008:3).

La anterior frase, parece una clara representación del modo tan relativo y poco concreto en que se aborda la educación en valores dentro del currículo de Educación Infantil en España. En base a ello, surgen cuestiones como estas: ¿cómo se puede respetar la igualdad y la diversidad? ¿A qué se refieren con “respetar la igualdad”. Es posible que sea una errata, y quisiesen indicar que se debe fomentar la igualdad, pero, en cualquier caso, se debería hablar de equidad y no de igualdad, pues analizando gramaticalmente la cuestión, esto llevaría a etnocentrismos.

Otra cuestión detectada en este documento, como se ha visto en prácticamente todos los analizados hasta el momento, es que no aparece ninguna cuestión en relación al desarrollo moral, pese a la enorme relevancia que tiene en el desarrollo del niño de 0 a 6 años.

Prosiguiendo con el análisis de este decreto, se resalta que aparece textualmente lo siguiente en relación a los valores a transmitir en la escuela:

“Desde los primeros años escolares se favorecerá la transmisión y adquisición de aquellos valores que revierten en un desarrollo integral de niños y niñas: pautas de convivencia, relación social, cooperación, autonomía personal y confianza en sí mismos; salud, hábitos de trabajo y esfuerzo e interés por aprender” (Decreto número 254/2008: 1).

Pese a que al menos se recoge en el decreto la importancia de la transmisión y adquisición de valores para el desarrollo integral del alumnado, los que se indican son demasiado relativos, tanto que se alude a la “autonomía personal” como valor a transmitir, pero esto es en sí un área de aprendizaje completa. De igual modo pasa con “salud” ¿Es esto un valor? No se entrará en juicios de valor sobre la cuestión, ya que este análisis pretende ser riguroso y científico, pero sin duda, hay que reflexionar sobre el modo en que se detallan estas cuestiones y si realmente dan una orientación clara a los maestros o

no. Por el contrario, al aludir al juego como herramienta pedagógica para la evaluación de conocimientos, actitudes y valores si se está concretando un poco más sobre el modo de abordar la educación en valores.

Sin embargo, sigue resultando complejo evaluar algo relativo que no se concreta en objetivos o criterios de evaluación concretos y esto lleva a que cada docente pueda trabajar unos valores u otros, con su consecuente problema asociado: la falta de criterios mínimos en la formación cívica de los niños y niñas en España.

Otro aspecto que aparece en el decreto es la conexión de los valores con la cuestión cultural. Concretamente se indica lo siguiente dentro del área de conocimiento del entorno:

“Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio” (Decreto número 254/2008: 9).

Por último, en lo que respecta a las enseñanzas religiosas, una vez más, se aprecia una coherencia dentro de las mismas y se indica que:

“La Consejería competente en materia de educación velará para que las enseñanzas de religión respeten los derechos de todos los alumnos y de sus familias y para que no suponga discriminación alguna el recibir o no dichas enseñanzas” (Decreto número 254/2008:4).

5.5.15. Navarra

En la Comunidad Foral de Navarra hay dos decretos que desarrollan la Educación Infantil, el primero de ellos que se analizará en la Tabla 34, es el Decreto foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad foral de Navarra. Por otro lado, en la Tabla 35, se analizará el Decreto foral 28/2007, de 26 de marzo, por el que se regula el primer ciclo de educación infantil en la comunidad y se establecen los requisitos que deben cumplir los centros que lo imparten, así como los contenidos educativos del mismo.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 34.

Análisis de la educación en valores en el Decreto foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad foral de Navarra.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 0 d) 0 e) 4 f) 6	<p>En el preámbulo de este decreto, se indica que desde la Educación Infantil, se deben fomentar de los siguientes valores educativos: el conocimiento de sí mismo, la autoestima, el control emocional, la perseverancia, la capacidad de aprender de los errores y de asumir riesgos.</p> <p>Por otro lado, en este mismo apartado del decreto, se refleja que la convivencia y los conflictos se deben trabajar a través de los valores y prácticas democráticas basadas en el respeto mutuo. En el área de Conocimiento del entorno, aparece como objetivo curricular conocer distintos grupos sociales cercanos a la experiencia del niño, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio.</p> <p>Y en criterios de evaluación, del bloque 3-Cultura y vida en sociedad, encuadrado en el mismo área de Conocimiento del entorno, pone que se observará en el niño la vinculación afectiva a los grupos más cercanos y la acomodación de su conducta a los principios, valores y normas que los rigen.</p>	<p>Las enseñanzas de religión se recogen en el decreto en su disposición Adicional Tercera, y en ella se refleja lo mismo que lo analizado en el resto de decretos que desarrollan las enseñanzas de Educación Infantil de las Comunidades Autónomas hasta aquí analizados.</p>

En lo que respecta al análisis de la educación en valores del decreto foral 23/2007, de 19 de marzo, en primer lugar, llama la atención que los términos “educación en valores”, “ética”, “moral” y “transversal” no aparecen en ninguna ocasión, mientras que “valores / valor” viene recogido en cuatro ocasiones. Esto contrasta con las 6 veces que aparece el término “religión” en dicho documento.

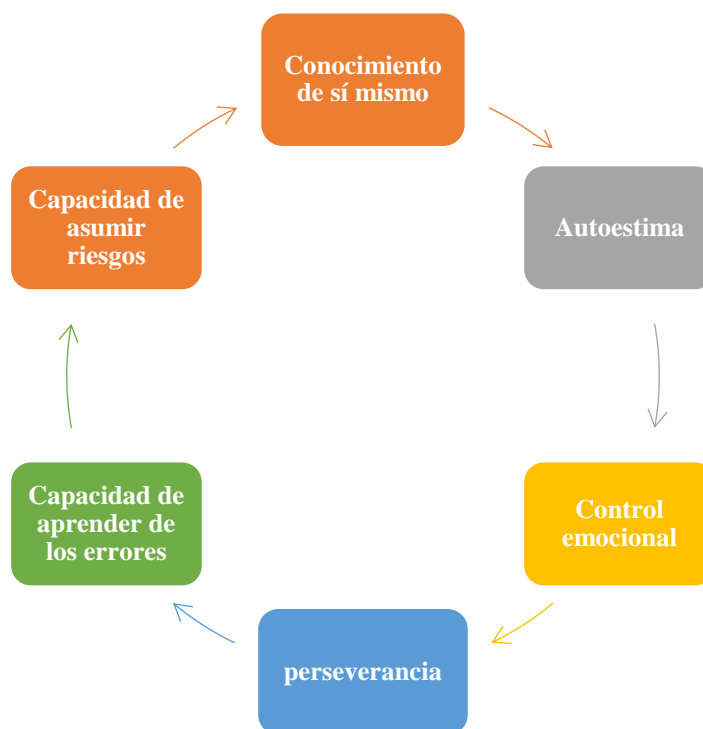
Curiosamente, este documento contiene exactamente lo mismo en materia de enseñanzas de religión que los analizados de la Comunidad de Madrid, de Galicia, Asturias, Cantabria y del País Vasco. Por el contrario, la educación en valores tiene un tratamiento diferente en cada Comunidad Autónoma, por lo que, por el momento, parece que la concreción de las enseñanzas de religión se basan en un punto de vista de mayor igualdad de oportunidades formativas (dentro de que es optativa), que las cuestiones ligadas a la educación en valores.

En este decreto, tal como se recoge en la Tabla 34, se indica que desde la Educación Infantil se deben fomentar algunos valores educativos como el conocimiento de sí mismo, la autoestima, el control emocional, la perseverancia y la capacidad de aprender de los errores y de asumir riesgos. De este modo, se observa como en cierta medida, se recogen aspectos de la educación en valores ligados a la educación emocional y al desarrollo autónomo de los niños.

Además, en este decreto se indica que la convivencia y los conflictos se deben trabajar a través de los valores y prácticas democráticas basadas en el respeto mutuo, lo que supone una concreción interesante del modo de abordar la educación en valores en las aulas del Segundo Ciclo de Educación Infantil.

Figura 37.

Valores educativos recogidos en el decreto foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad foral de Navarra.



Por otro lado, en el área de Conocimiento del entorno, aparece como objetivo curricular conocer distintos grupos sociales cercanos a la experiencia del niño, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio. Lo anterior, supone que una vez más, todo lo vinculado con la educación en valores se conecta de modo directo con los aspectos culturales; relación que se puede entrever dentro del desarrollo del currículo de Infantil, tanto en el primer ciclo como en el segundo de las Comunidades Autónomas hasta aquí analizadas. Por ende, se puede inferir de ello que la utilización del patrimonio cultural, natural y artístico podría ser de utilidad para trabajar la educación en valores o cívica en la primera infancia

Por último, en criterios de evaluación, del bloque 3-Cultura y vida en sociedad, se indica que se observará en el niño la vinculación afectiva a los grupos más cercanos y la

acomodación de su conducta a los principios, valores y normas que los rigen. Esto también vendría a potenciar la idea de la posibilidad de establecer sinergias para educar en valores a través del patrimonio, tal como se propone en la presente tesis doctoral.

A posteriori, en la Tabla 35, se detallan las características principales relacionadas con la educación en valores recogidas en el Decreto foral 28/2007, de 26 de marzo, por el que se regula el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad foral de Navarra y se establecen los requisitos que deben cumplir los centros que lo imparten, así como los contenidos educativos del mismo.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 35.

Análisis de la educación en valores del Decreto foral 28/2007, de 26 de marzo, por el que se regula el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad foral de Navarra.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 2 (no aparece “moral” pero sí “sociomorales”). d) 0 e) 4 f) 1	<p>En el preámbulo se refleja la importancia que tiene la educación, desde los primeros años de vida, en la construcción de la personalidad y el desarrollo de las capacidades del individuo, así como en la transmisión y renovación de la cultura y de los valores que la sustentan.</p> <p>En el apartado de anexos sobre contenidos, se indica que las emociones evolucionan a lo largo del desarrollo tanto en su complejidad como en el modo de expresarlas, desde las primeras emociones muy ligadas a la satisfacción de las necesidades básicas, a las emociones conscientes o sociomorales cuya aparición tiene que ver con el desarrollo del yo y la auto conciencia, con el conocimiento de las normas y valores sociales, con la evaluación de la propia conducta en relación a esas normas y valores y con la atribución de responsabilidad a uno mismo ante el éxito o el fracaso.</p> <p>En este mismo apartado, se incide en la importancia de las emociones y en la conexión con el conocimiento de normas y valores sociales.</p> <p>Por otro lado, como contenidos curriculares, se recoge la expresión de sentimientos y emociones básicas y sociomorales.</p> <p>En el Artículo 20, se detalla que en el proyecto educativo de los centros, se debe incluir los principios, valores y prioridades de actuación.</p>	<p>No se detallan las enseñanzas de religión, pero se indica que en la admisión de alumnos, el Departamento de Educación garantizará la igualdad en la aplicación de las normas de admisión. En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.</p>

En cierto modo, se relacionan en este decreto las cuestiones de educación emocional y educación en valores, pues se puede observar que se habla de emociones sociomorales en el documento. De hecho, aparece como contenido curricular la expresión

y comprensión de las emociones y, dentro de este contenido, se detalla la cuestión a trabajar sobre la expresión de sentimientos y emociones básicas y sociomorales.

En relación a la conexión entre cultura y valores, en el preámbulo de este decreto se indica la importancia que tiene la educación en la construcción de la personalidad y el desarrollo de las capacidades del individuo, así como en la transmisión y renovación de la cultura y de los valores que la sustentan.

5.5.16. País Vasco

Para el País Vasco, el análisis de la normativa se recoge en la Tabla 36. En esta comunidad, el documento que desarrolla las enseñanzas de Educación Infantil es común para el primer y el segundo ciclo, y es el Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 36.

Análisis de la educación en valores del Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 1 b) 1 c) 2 d) 26 e) 9 f) 8	<p>En su artículo 15, se refleja que los proyectos educativos y curriculares de los centros de enseñanza, según lo previsto en la Ley 3/2005, de 18 de febrero, de Atención y Protección a la Infancia y la Adolescencia, deben contemplar los siguientes la educación en valores acordes con los principios, derechos y libertades fundamentales recogidos en el ordenamiento jurídico vigente, en particular el respeto a la diversidad y la no discriminación por razón de nacimiento, edad, raza, sexo, estado civil, orientación sexual, aptitud física o psíquica, estado de salud, lengua, cultura, religión, creencia, ideología o cualquier otra condición o circunstancia personal, económica o social.</p> <p>De igual modo, se recoge en el artículo 20, en relación a la formación y evaluación del profesorado, que los docentes deben desarrollar una visión ética sobre su profesión y su compromiso social como agente innovador.</p> <p>En el artículo 19, se indica que en lo que respecta a la colaboración, implicación y formación de las familias, que se deben aceptar los principios educativos del centro, respetar las convicciones ideológicas y morales de la familia en el marco de los principios y valores educativos establecidos en las leyes, al seguimiento de la evolución del alumnado y a la adopción de medidas correctoras en materia de convivencia.</p> <p>En relación a la construcción de la identidad, aparece que la intervención educativa debe orientarse a la construcción del desarrollo personal de los alumnos en los diversos ámbitos, entre los que se menciona el comportamiento social y moral.</p> <p>Se recoge hasta 26 veces el término “transversal” en relación a competencias básicas transversales y se refleja como competencia básica la social y cívica, y se encuadra la misma en el ámbito de aprendizaje de Educación Infantil de la construcción de la propia identidad y en el de Conocimiento del medio físico y social, y se plantean los valores sociales como elementos que dan seguridad a los niños en el apartado de seguridad afectiva.</p> <p>Además, como objetivo de etapa se plantea Identificar y acercarse con una actitud abierta al conocimiento de distintos grupos sociales cercanos, a sus producciones culturales, valores y formas de vida, para generar actitudes de confianza, respeto y aprecio. Y como orientaciones metodológicas, se propone trabajar valores que permitan al niño sentirse parte de su cultura.</p>	<p>Se recoge lo mismo que en los decretos autonómicos anteriormente analizados.</p>

En primer lugar, se destaca que es el primero de los decretos autonómicos analizados hasta ahora que contiene el término de educación en valores de modo literal, y el término “valor” o “valores” aparece 9 veces. De igual modo, aparece el término de ética también por primera vez, en concreto en el artículo 20, donde dice que los docentes deben desarrollar una visión ética sobre su profesión y su compromiso social como agente innovador. Ambas cuestiones ponen en evidencia la importancia que en el País Vasco otorgan a la educación en valores desde una visión de necesaria formación docente para abordar la cuestión.

Además, se aborda la cuestión de las competencias básicas transversales, indicando que las mismas son:

- a) Competencia para la comunicación verbal, no verbal y digital.
- b) Competencia para aprender a aprender y para pensar.
- c) Competencia para convivir.
- d) Competencia para la iniciativa y el espíritu emprendedor.
- e) Competencia para aprender a ser.

Aunque no se detalla demasiado a qué se refiere cada una de estas competencias transversales, al menos, se reflejan a cuáles se refiere la normativa, lo cual, supone una orientación para trabajar cuestiones de educación en valores en el aula de Infantil.

Seguidamente, en el decreto analizado, se puede observar una tabla en la que aparecen competencias específicas básicas, entre las que aparece la competencia social y cívica asociada a los ámbitos de Educación Infantil de Construcción de la propia identidad y de Conocimiento del Medio físico y social. De igual modo, en la misma tabla, se conecta dicha competencia con las áreas de Ciencias Sociales y de valores sociales y cívicos / religión en Primaria; el modo de señalarlo indica que unen ambas cuestiones.

En consonancia con ello, en lo que respecta a la competencia social y cívica en materias de educación secundaria obligatoria, conectan la cuestión con las siguientes materias:

- Geografía e Historia.
- Valores éticos/ religión (curiosamente lo ponen como “alternativa”).
- Economía.
- Iniciación a la actividad emprendedora y empresarial.
- Cultura clásica.
- Filosofía.

Continuando con el análisis del decreto que desarrolla las enseñanzas de Educación Infantil en el País Vasco, de destaca también que en el apartado dedicado a la seguridad afectiva del alumnado se plantean los valores sociales como elementos que dan seguridad a los niños.

También se debe valorar positivamente que se incluye en este decreto como objetivo de etapa el de Identificar y acercarse con una actitud abierta al conocimiento de distintos grupos sociales cercanos, a sus producciones culturales, valores y formas de vida, para generar actitudes de confianza, respeto y aprecio.

Por último, como orientaciones metodológicas, se propone trabajar valores que permitan al niño sentirse parte de su cultura.

Por lo tanto, aunque este decreto desarrolla bastante la cuestión de la educación en valores, aún le faltaría por concretar a qué valores exactamente debe remitirse el docente para trabajar con enfoque a una igualdad de oportunidades formativas lo que respecta a la educación cívica en esta etapa educativa.

5.5.17. La Rioja

En relación al currículo educativo de la etapa de Educación Infantil en La Rioja, se deben analizar dos decretos, el que desarrolla el correspondiente el primer ciclo y el que desarrolla el del segundo ciclo. En primer lugar, se recogerá en la Tabla 37 y se

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

analizarán las cuestiones relacionadas con el Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

En la siguiente página, en la Tabla 38, se analizará lo mismo en el Decreto 49/2009, de 3 de julio, por el que se regula la organización del primer ciclo de Educación Infantil, se fijan sus contenidos educativos y se establecen los requisitos de los centros que imparten dicho ciclo en la Comunidad Autónoma de La Rioja

Tabla 37.

Análisis de aspectos de educación en valores recogidos en el Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores.	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 0 d) 0 e) 5 f) 5	<p>En la primera página del decreto, se señala lo siguiente “mención especial requiere el desarrollo de valores por el alumnado. Junto a la formación de un autoconcepto positivo y la construcción de su propia identidad, ha de estimularse la adquisición de los valores que se generan en la relación con los otros y con el medio en el proceso educativo, tales como respetar a los demás y sus trabajos, aceptar las normas, mostrar interés por convivir y colaborar con los compañeros y con los adultos, respetar el medio ambiente y, en suma, autorregular su conducta en situaciones de juego, de convivencia, de trabajo y de salud, respondiendo progresivamente de modo cada vez más adecuado a las situaciones que se planteen. La adquisición de estos valores les hará personas capaces de desenvolverse con éxito en la sociedad”.</p> <p>Entre los objetivos del área de conocimiento del entorno, se encuentra el siguiente: “. Conocer distintos grupos sociales cercanos a su experiencia, algunas de sus características, producciones culturales, valores y formas de vida, generando actitudes de confianza, respeto y aprecio”,</p> <p>Dentro de esta área, en el bloque 3-Cultura y vida en sociedad, en criterios de evaluación, aparece que “se observará, asimismo, su integración y vinculación afectiva a los grupos más cercanos y la acomodación de su conducta a los principios, valores y normas que los rigen”.</p>	<p>En su artículo 5, se detallan las mismas cuestiones sobre enseñanzas de religión que en los decretos analizados con anterioridad.</p>

Pese a que se hace mención especial dentro de este currículo a la educación en valores y al tratamiento de los mismos en conexión con elementos propios del bloque de Cultura y vida en sociedad, no se detallan con exactitud los valores que se deberían trabajar en el aula del segundo ciclo de Educación Infantil, y tampoco se proporcionan orientaciones concretas para los docentes en el tratamiento de estas cuestiones.

Por otro lado, se resalta que, una vez más, aparece conexión del tratamiento de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que conectan la acomodación de la conducta del alumnado, los valores y las normas con la cultura, lo que justificaría que se conectase la educación en valores con la patrimonial.

En lo que respecta al Decreto 49/2009, de 3 de julio, los principales hallazgos del análisis realizado se muestran en la Tabla 38.

Tabla 38.

Análisis de aspectos de educación en valores del Decreto 49/2009, de 3 de julio, por el que se regula la organización del primer ciclo de Educación Infantil, se fijan sus contenidos educativos y se establecen los requisitos de los centros que imparten dicho ciclo en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Veces que aparecen los términos señalados	Apartados que tratan la educación en valores	Enseñanzas de religión
a) 0 b) 0 c) 0 d) 0 e) 1 f) 0	En el apartado relativo a los contenidos desarrollados para el primer ciclo de Educación Infantil en la Rioja, en relación a la educación en valores, únicamente se recoge que la convivencia con los demás ofrece a los alumnos la posibilidad de tomar conciencia de los otros, aprender habilidades sociales y valores importantes, al tiempo que los demás se convierten en fuente de aprendizaje.	En este decreto no se desarrolla nada en relación a las enseñanzas de religión.

Tal como se puede comprobar, la educación en valores no está apenas concretada en el decreto que desarrolla el primer ciclo de Educación Infantil en La Rioja. Como elemento de concreción curricular, únicamente se indica que la convivencia con los demás ofrece a los niños la posibilidad de tomar conciencia de los otros, de aprender habilidades sociales y valores importantes; pero no se detallan ni siquiera a qué valores se refieren, ni se proporcionan orientaciones para que el maestro pueda trabajar esta cuestión en base a una igualdad de oportunidades formativas para su alumnado.

5.5.18. Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla

En las Ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla no existe ningún documento que concrete más las enseñanzas de Educación Infantil, por lo que en dichas Ciudades Autónomas el currículo de esta etapa educativa se basa en lo indicado en la Ley educativa en vigor, que se concreta un poco más en el Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil, y en lo dispuesto en la Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.

Por otro lado, se debe tener en consideración lo referido ya sobre la entrada en vigor del Real Decreto 95/2022 que sustituirá al reflejado con anterioridad a partir del curso académico 2022/2023.

A continuación, en el punto 5.6 se exponen algunas conclusiones sobre los resultados alcanzados en el proceso de análisis de la educación en valores dentro de los documentos expuestos.

5.6. Conclusiones sobre la educación en valores en los diferentes documentos analizados

Se inicia este apartado mostrando en la Tabla 39 la comparativa de los decretos de Educación Infantil vigentes en el curso 2021-2022 en las diferentes Comunidades y Ciudades Autónomas de España, en las que se puede observar el número de veces que se repiten los términos analizados a) Educación en valores, b) Ética, c) Moral, d) transversal, e) Valores o valor y f) Religión.

En la primera tabla (Tabla 39), se encuentran los decretos que incluyen tanto el primer ciclo como el segundo ciclo de Educación Infantil en único documento, como los que desarrollan únicamente el segundo ciclo de esta etapa educativa.

Por su parte, en la Tabla 40, se localiza el número de veces que aparece cada término, exclusivamente de las Comunidades y Ciudades Autónomas que tienen un

decreto para las enseñanzas del primer ciclo de Educación Infantil (ya que no todas lo tienen).

Se resalta, que no aparecen Ceuta ni Melilla puesto que su currículum de Educación Infantil no viene desarrollado por ningún decreto, ya que se basan en la Ley Orgánica vigente y en el Real Decreto para ello.

Tabla 39.

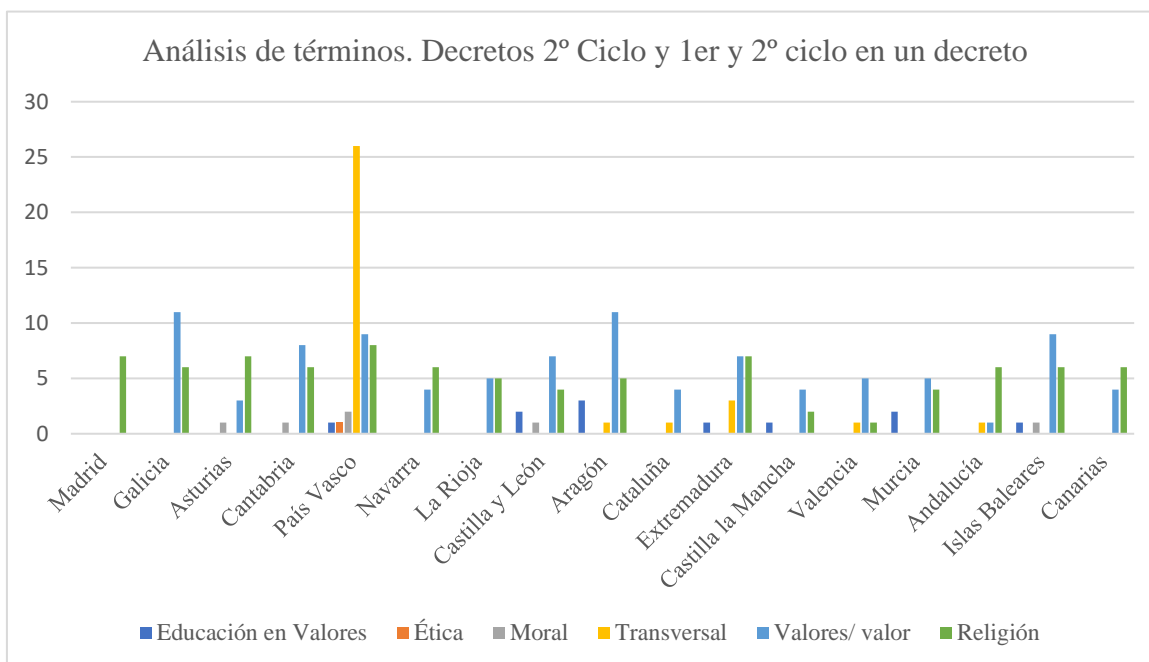
Número de veces que aparecen los términos analizados en los decretos del segundo ciclo de Educación Infantil en España, y en aquellos que incluyen el primer y el segundo ciclo.

Comunidad/ Ciudad	Educación en Valores	Ética	Moral	Transversal	Valores/valor	Religión
Madrid	0	0	0	0	0	7
Galicia	0	0	0	0	11	6
Asturias	0	0	1	0	3	7
Cantabria	0	0	1	0	8	6
País Vasco	1	1	2	26	9	8
Navarra	0	0	0	0	4	6
La Rioja	0	0	0	0	5	5
Castilla y León	2	0	1	0	7	4
Aragón	3	0	0	1	11	5
Cataluña	0	0	0	1	4	0
Extremadura	1	0	0	3	7	7
Castilla la Mancha	1	0	0	0	4	2
Valencia	0	0	0	1	5	1
Murcia	2	0	0	0	5	4
Andalucía	0	0	0	1	1	6
Islas Baleares	1	0	1	0	9	6
Canarias	0	0	0	0	4	6

Por su parte, en la siguiente Figura se representan los datos de la anterior Tabla 39, teniendo en cuenta que los valores en los que el número de veces que aparece un término son “0” no aparecen representados:

Figura 38.

Términos analizados vinculados a la educación en valores en los decretos que desarrollan el segundo ciclo por separado, y el primer y segundo ciclo de modo conjunto en España.



Tal como se puede observar, los colores más predominantes en la anterior figura son el verde, el azul claro y el amarillo; por lo que se puede indicar que, los términos que más aparecen son los de religión, valores/valor, y en menor medida, el de “transversal”.

Sin duda, es en el País Vasco donde más colores se observan, puesto que es en su decreto en el que más veces aparecen los términos analizados, y, además, se refleja una gran diferencia en el término “transversal”, ya que se recoge hasta en 25 ocasiones.

A lo anterior, se suma que el término “Religión” (en color verde), aparece en todos los decretos de Educación Infantil que desarrollan por separado el Segundo Ciclo y de modo conjunto ambos ciclos, de manera bastante uniforme, y únicamente no aparece en el decreto de Cataluña.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

En la Tabla 40 se recogen los términos analizados ligados a la educación en valores en aquellas Comunidades y Ciudades Autónomas de España que tienen un decreto propio para el currículo del primer ciclo de Educación Infantil:

Tabla 40.

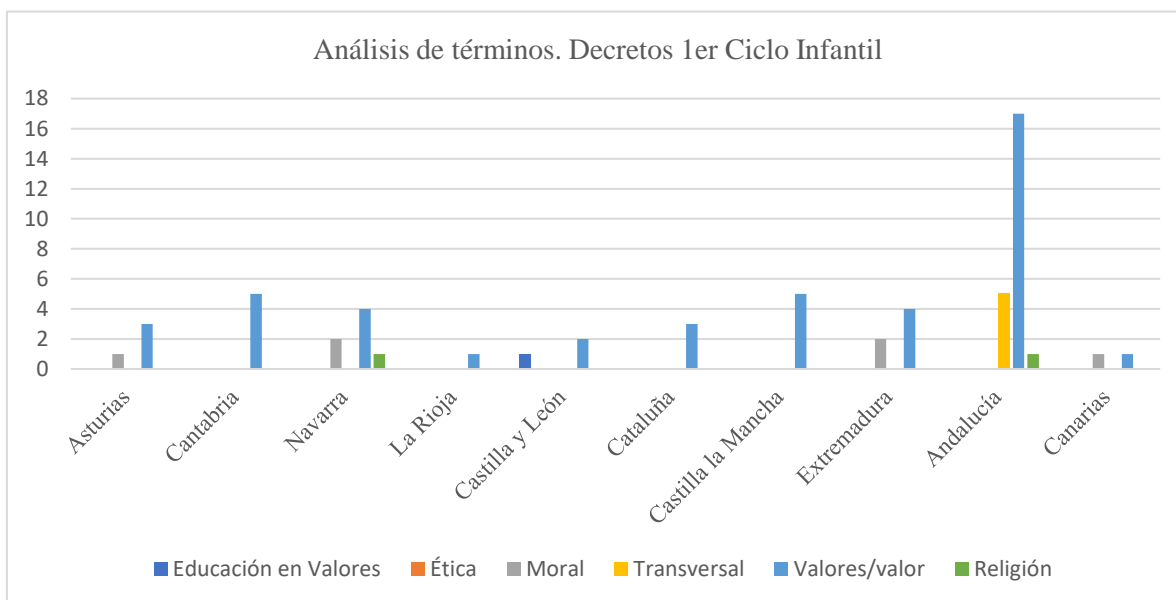
Número de veces que aparecen los términos analizados en los decretos del primer ciclo de educación Infantil en España.

Comunidad/ Ciudad	Educación en Valores	Ética	Moral	Transversal	Valores/valor	Religión
Asturias	0	0	1	0	3	0
Cantabria	0	0	0	0	5	0
Navarra	0	0	2	0	4	1
La Rioja	0	0	0	0	1	0
Castilla y León	1	0	0	0	2	0
Cataluña	0	0	0	0	3	0
Castilla la Mancha	0	0	0	0	5	0
Extremadura	0	0	2	0	4	0
Andalucía	0	0	0	5	17	1
Canarias	0	0	1	0	1	0

Para que se pueda observar de modo más visual, se representan los datos recogidos en la anterior Tabla 40 en una figura que permite representar un “mapa” en el que se contemplan las diferencias entre el número de veces que aparecen los términos que se han analizado vinculados a la educación en valores en los diferentes decretos que desarrollan en primer ciclo de Educación Infantil en España.

Figura 39.

Términos analizados vinculados a la educación en valores en los decretos que desarrollan el primer ciclo por separado en España.



En función de lo reflejado tanto en la Tabla 40 como en la figura del número de veces que aparecen los términos de educación en valores, ética, moral, transversal, valores / valor y religión en los Decretos que desarrollan la Educación Infantil en España se percibe lo siguiente:

- En Andalucía se destaca un pico en el número de veces que aparece recogido el término “valores/valor”, lo que concuerda con la impresión de que esta comunidad desarrolla bastantes aspectos ligados a la educación en valores, sobre todo en comparación con el resto de Comunidades y Ciudades Autónomas en España.
- Existen pocos decretos que desarrollen por separado las enseñanzas del primer ciclo de Educación Infantil y, además, en ellos no se hace énfasis en cuestiones de educación en valores.
- El término “Moral” (en color gris) aparece en más ocasiones dentro de los decretos que desarrollan las enseñanzas del primer ciclo de Educación Infantil, que en los que desarrollan las del segundo ciclo, y esto se conecta con una mayor importancia del desarrollo moral a nivel normativo en la etapa educativa 0-3 años.

- En los decretos del primer ciclo de Educación Infantil no suele aparecer ninguna cuestión en lo que respecta a las enseñanzas de religión, salvo en Navarra y en Andalucía, pero aparece únicamente en una ocasión en ambos casos. Lo que implica que se considera que las enseñanzas de religión dentro de la Educación Formal en España comienzan en el segundo ciclo de Infantil, tal y como lo evidencia el currículo de religión y moral católica ya mencionado en el desarrollo de este texto.
- En Extremadura, se puede indicar que, a nivel de decreto, se concreta bastante la cuestión de la educación en valores. Sin embargo, si se hace una comparativa con el modo de abordar las enseñanzas de religión, se puede observar que estas están mucho más concretadas a través de criterios cohesionados para todas las Comunidades Autónomas que fomentan una igualdad de oportunidades formativas en lo que respecta al aprendizaje de religión. Por el contrario, las enseñanzas de valores no vienen sistematizadas, y esto, llama la atención con respecto al modo de tratar el resto de áreas curriculares, y por supuesto la religión, que, por otra parte, se asume que es competencia de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas.
- Tal vez, habría que tomar ejemplo del modo en que se regulan las enseñanzas de religión en los decretos educativos para comenzar a concretar las enseñanzas de educación en valores para toda España y así poder comenzar a verdaderamente ofrecer una formación basada en la igualdad de oportunidades formativas desde el propio currículo educativo en la Educación Infantil.

Por otra parte, tras el análisis sistemático de los documentos que desarrollan la Educación Infantil, y que por tanto deberían concretar la educación en valores en cada Comunidad y Ciudad Autónoma de España, se concluye lo siguiente a modo de resumen:

1. No hay un criterio común de enseñanzas mínimas en lo que respecta a la educación en valores en las Comunidades ni Ciudades Autónomas en España.
2. No existe un área ni ámbito de conocimiento en ningún documento del territorio español que sea propio para tratar la educación en valores democráticos y cívicos.

3. No aparecen contenidos, objetivos, criterios de evaluación ni estándares de aprendizaje en los documentos analizados en relación a la educación en valores en España, mientras que sí aparecen estas cuestiones en lo que respecta a las enseñanzas de religión.
4. Existe un currículo que unifica criterios mínimos, contenidos, objetivos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, así como orientaciones metodológicas, para la enseñanza de religión católica, pero no para la educación en valores.
5. En el análisis de los documentos educativos, se pone de manifiesto la vinculación entre los valores y el factor cultural, artístico y en resumen patrimonial, por lo que la educación patrimonial y la ética transcultural se presuponen herramientas interesantes para educar en valores.
6. La cuestión de las rutinas y los hábitos para el desarrollo de la personalidad aparecen en prácticamente todos los documentos analizados, por lo que las bases de la educación del carácter aristotélica pueden ser de gran utilidad para el trabajo de la educación en valores en la etapa de Infantil.
7. Se alude mucho a la atención a la diversidad, al respeto por las diferencias y a la adecuada adquisición de pautas de convivencia mínimas, así como al conocimiento de diversos grupos sociales diferentes a aquel en el que nace el niño, y esto, es importante para tener en cuenta si se desea educar para unos mínimos comunes que traspasen las barreras de las fronteras (una educación pues, para el “Nosotros Global”).
8. En muchos de los documentos analizados, se recoge la cuestión de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y, aunque en ocasiones no se detalla de modo muy concreto, parece ser una constante que debiera tenerse en cuenta en la educación en valores.
9. El respeto por las diversas culturas, por elementos del entorno y la apreciación de las cuestiones ligadas a tradiciones y costumbres, así como al arte y al patrimonio natural y cultural, se recoge en prácticamente todos los documentos, generalmente en el área de Conocimiento del Entorno, lo que refuerza la importancia de la educación patrimonial para educar en valores.

10. No se concretan valores más allá de cuestiones relativas como la “educación para la paz, educación para el consumidor, etc.”, y esto dificulta la puesta en práctica de una educación en valores con igualdad de oportunidades formativas para los alumnos de Educación Infantil de España.
11. Se repite en muchas ocasiones el concepto de “valores democráticos”, pero al no haber un currículo propio (como es el caso de las enseñanzas de religión), ni tampoco un área de conocimiento o bloque de contenidos detallados, esta cuestión acaba siendo demasiado relativa y poco concreta para abordar adecuadamente la educación en valores.
12. En lo que respecta a las enseñanzas religiosas, en el primer ciclo en la Comunidad Valenciana, al igual que en el resto de comunidades analizadas hasta el momento, no se refleja ninguna cuestión, por lo que parece ser que se llegó al consenso de que ese tipo de enseñanzas debían comenzar en el segundo ciclo, momento en el que ya sí se detallan las mismas a nivel curricular.

Todo lo anterior, pone de manifiesto la incoherencia de hablar de la importancia de la educación en valores y que no exista un decreto que garantice la igualdad de oportunidades formativas para todos los niños y niñas de España que cursan enseñanzas de Educación Infantil (teniendo presente que no es una etapa educativa obligatoria).

En este mismo sentido, se pone de manifiesto que, la educación en valores acaba por desaparecer dentro del currículo, puesto que ni siquiera se concreta en contenidos, objetivos, criterios de evaluación ni en estándares de aprendizaje.

En contraste con la falta de concreción curricular de la educación en valores en la etapa de Educación Infantil, no encontramos lo mismo en lo relativo a religión. Así, nos encontramos los siguientes documentos que detallan las enseñanzas de religión (católica) en Educación Infantil en España:

- Orden de 3 de noviembre de 1993 por la que se establece el currículo del área de "religión Católica" en la Educación Infantil y se le asigna un tiempo específico en la jornada escolar (BOE 11/11/1993 núm. 270).

- Orden ECI/1957/2007, de 6 de junio, por la que se establecen los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la educación infantil, a la educación primaria y a la educación secundaria obligatoria.
- Orden ECD/3509/2003, de 15 de diciembre, por la que se establecen los currículos (opción confesional católica) correspondientes a la Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y de las enseñanzas de religión Católica en la Educación Infantil (BOE 17/12/2003 núm. 301)
- Orden de 3 de noviembre de 1993 por la que se establece el currículo del área de "religión católica" en la Educación Infantil y se le asigna un tiempo específico en la jornada escolar (BOE 11/11/1993 núm. 270)

Tal como se indica en el documento sobre currículo el área de religión y moral católica, de la Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis de la conferencia episcopal española, publicado en el BOE - nº 158 de 3 de julio de 2007, la formación religiosa y moral católica cuenta con una larga tradición en el sistema educativo español.

Conviene saber que, conforme a las competencias que se establecieron en el citado Acuerdo internacional y reconocidas en la Disposición Adicional Segunda de la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, corresponde a la Conferencia Episcopal Española fijar el currículo del área de religión y moral católica, pese a estar en un estado laico, en el que el resto de áreas curriculares vienen desarrolladas desde el Ministerio de Educación.

En este mismo documento, se refiere que, respondiendo a razones profundas de la institución escolar y a derechos humanos reconocidos por la Constitución española, está garantizada actualmente por el Acuerdo suscrito entre el Estado español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales, firmado el 3 de enero de 1979, en el cual se establecen los principios que hacen posible las garantías constitucionales.

Además, en este documento, se detallan con exactitud cuestiones de concreción curricular de estas enseñanzas como las que se exponen a continuación a grandes rasgos:

- ❖ “La enseñanza religiosa católica en la Educación Infantil, parte de la experiencia del niño en esta edad de 3 a 6 años en referencia a tres grandes ámbitos: la identidad y autonomía personal, el descubrimiento del medio físico y social, y la comunicación y representación de la realidad” (BOE – nº 158 de 3 de julio de 2007, p. 3).
- ❖ Se establecen 9 objetivos curriculares que los niños deben alcanzar, que son los siguientes según el documento del que se está hablando en este apartado:
 1. Descubrir y conocer el propio cuerpo, regalo de Dios, promoviendo la confianza y el desarrollo de sus posibilidades personales.
 2. Observar las manifestaciones del entorno familiar, social y natural que expresan la vivencia de la fe católica para sentirse miembro de la comunidad religiosa a la que pertenece.
 3. Observar y describir elementos y relatos religiosos cristianos que permitan al niño desarrollar los valores y actitudes básicas de respeto, confianza, alegría y admiración.
 4. Expresar y celebrar las tradiciones, fiestas y aniversarios más importantes, ejercitando las primeras habilidades motrices, para relacionarse con los demás y para acceder a la oración, los cantos de alabanza y el sentido de las fiestas religiosas.
 5. Favorecer la realización de actividades que promuevan la participación, la cooperación y la generosidad como medio de expresar el amor de Dios y la fraternidad.
 6. Descubrir que los cristianos llaman Padre a Dios Creador de todas las cosas, y saben que está con todos nosotros, nos quiere y perdona siempre.
 7. Conocer que Jesús nació en Belén y es amigo de todos y nos quiere, murió por nosotros y resucitó para estar con nosotros.

8. Descubrir que la Virgen María es la Madre de Jesús y también Madre de todos los cristianos, que forman una gran familia.

9. Respetar a las personas y cosas de su entorno, cuidarlas y preocuparse de ellas, como Jesús ha hecho y nos enseña a hacer.

- ❖ Se establecen 17 contenidos a trabajar con niños de 3 a 6 años.
- ❖ Se recogen de igual modo 6 criterios de evaluación en consonancia con los objetivos y contenidos que se han de trabajar en el Segundo Ciclo de Educación Infantil, y que son los siguientes:
 1. Saber observar los referentes religiosos de su entorno.
 2. Saber el significado de las palabras con sentido religioso más usuales en su propio vocabulario.
 3. Respetar los signos y símbolos religiosos de su entorno.
 4. Familiarizarse con una primera síntesis de fe.
 5. Adquirir el gusto por el buen obrar.
 6. Aprender los valores cristianos que facilitan la convivencia.
- ❖ Además de lo indicado, también se recogen estándares de aprendizaje y metodología didáctica en consonancia con lo descrito por el Secretariado de la Comisión Episcopal de Enseñanza en 2013, y, se indica que hay que tenerlos en cuenta en los manuales de religión y programaciones de aula, aunque esta cuestión no salió publicada en el B.O.E.
- ❖ Los estándares de evaluación que se indican son los siguientes:
 1. Sabe observar los referentes religiosos de su entorno.
 2. Sabe el significado de las palabras con sentido religioso más usuales en su propio vocabulario.
 3. Aprende a respetar los signos y símbolos religiosos de su entorno.
 4. Está conociendo el amor de Dios Padre que le quiere y con las enseñanzas de su Hijo Jesús.
 5. Se alegra de que Dios le haya creado.
 6. Progresa en su admiración por el amor que Jesús nos tiene.
 7. Sabe que los cristianos confiamos en Jesús, le pedimos y le damos gracias.

8. Valora mucho y le gustan algunos pasajes del evangelio: la oveja perdida, las bodas de Caná, Jesús y los niños.
 9. Sabe reconocer la cruz, la luz del altar, el agua bendecida.
 10. Sabe y se alegra con la Virgen María, Madre de Dios y Madre nuestra.
 11. Sabe dónde está la Casa de Dios y la nuestra, la Iglesia.
 12. Le gusta tener amigos y compartir con ellos como hermanos pues Dios es padre de todos.
 13. Sabe que muchos nos atienden y quieren, nos dan alimentos, vestido y limpieza.
 14. Asume algunos valores que Jesús le enseña: compartir las cosas, perdonar y ser perdonados, y ayudar a los compañeros.
 15. Aprecia los valores cristianos que facilitan la convivencia. Respeta a los demás, a sus libros y a sus juegos.
 16. Progresa en las actitudes para amar y ser amado.
 17. Aprecia las oraciones básicas. Padre Nuestro, Ave María y algunas expresiones religiosas de nuestra tradición cristiana.
- ❖ El documento también cuenta con orientaciones metodológicas.

Estos contenidos del currículo de religión y moral católica se pueden consultar con detalle en el documento mencionado, que concluye indicando lo siguiente de modo textual en sus orientaciones metodológicas:

“Se trata de presentar valores que tengan un común denominador y descartar aquellos antivalores por los que una libertad sana no puede optar como son la mentira, el egoísmo, la violencia... Es vital poner en práctica aquellos que, a partir de un fundamento religioso, puedan asumirlos como suyos, descubiertos en su interior, como son: la lealtad, la solidaridad, la amistad, el amor, etc.” (Publicado en el BOE - nº 158 de 3 de julio de 2007:6).

Ciertamente, se podría realizar una concreción así de clara y concreta con la educación en valores democráticos y cívicos en toda España, no relativista y con orientaciones claras para propiciar una verdadera educación en valores con igualdad de oportunidades formativas real.

Aprovechando que ya hay un documento base para la enseñanza de cuestiones morales, ligadas a la religión, podría ser interesante emplear dicho documento aplicado a la formación cívica huyendo del componente de ética de máximos que comporta la religión, y focalizándose de modo exclusivo en factores de convivencia mínimos que garantizaran una formación cívica con garantías de igualdad de oportunidades formativas para todos los niños matriculados en la etapa de Educación Infantil en España. Igualmente, considero que habría que integrar objetivos, contenidos, criterios de evaluación y estándares de aprendizaje, aplicados al primer ciclo de Educación Infantil también.

Por lo tanto, y una vez analizada la cuestión teórica y normativa de la educación en valores en el caso de España, en el siguiente capítulo se indicará la propuesta de concreción curricular y metodológica para la educación ético-cívica.

6. Sistema de concreción para la educación ético-cívica desde la primera infancia

En este epígrafe, teniendo en cuenta lo expuesto en los anteriores, se plantea la propuesta del sistema concreción diseñado de una nueva forma para abordar la educación ético-cívica en consonancia con aspectos democráticos y con vistas a fomentar el desarrollo moral autónomo desde las edades más tempranas en el contexto de la educación formal en España.

La propuesta se articula para toda la etapa de Educación Infantil teniendo en cuenta que se debe adaptar la intervención educativa al nivel de desarrollo evolutivo de los alumnos, así como a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje y por su puesto teniendo presente la valoración positiva de la diversidad y la educación para la igualdad de oportunidades formativas.

6.1. Fundamentos teóricos de la propuesta de concreción para la educación ético-cívica

A lo largo este epígrafe, sin dejar de tener en cuenta todo lo indicado en el marco teórico y en el normativo de la presente tesis doctoral, se reflejan las cuestiones más relevantes que permiten establecer conexiones para reflexionar sobre una educación en valores alejada del tradicional corte axiológico para lograr una moral autónoma en el alumnado y se plantea a su vez de modo transversal una fundamentación para una posible ética de mínimos, al ser posible su extrapolación no solo a niveles educativos posteriores a la Educación Infantil, si no que inclusive podría emplearse el mismo con sus correspondientes arreglos a aspectos políticos siempre en busca del consenso, el debate ético y la reflexión sobre lo moral a nivel práctico.

Para ello, se exponen algunas aportaciones valiosas para tal fin de la mayéutica , de la ética discursiva y de la transcultural, y de igual modo, se indicarán cómo las fortalezas del Proyecto *Values In Action* y la educación patrimonial pueden ser útiles a la educación ético-cívica focalizada en aspectos democráticos desde la primera infancia.

Por su parte, antes de pasar a su concreción, se indican los resultados de una encuesta realizada por la autora de la tesis a directores de centros educativos en España con el objetivo de aducir una perspectiva científica al análisis de la viabilidad del sistema de concreción que se ofrece.

6.1.1. Mayéutica y educación ético-cívica

El método de enseñanza mayéutico de Sócrates, ya explicado a grandes rasgos en el marco teórico de este documento, puede resultar de gran utilidad para fomentar el pensamiento crítico y la resolución de dilemas morales para la educación en valores en la primera infancia desde la educación formal en la etapa educativa de Infantil.

Mediante el método mayéutico, el maestro no daría las respuestas sobre las cuestiones morales a trabajar en el ámbito escolar a los alumnos, sino que les incitaría a explorar y a indagar para alcanzar su propio conocimiento.

Siguiendo las ideas pedagógicas de la Escuela Nueva y en base a los principios de individualización de la enseñanza, aprendizaje activo y atención a la diversidad de los que hablan autores como Paniagua, G. y Palacios, J. (2011), la mayéutica se podría utilizar como un sistema de Aprendizaje-Enseñanza relevante hoy en día.

Lo anterior, partiría de que, en este sistema, el alumno es el protagonista de la construcción de su propio conocimiento, y en el que el maestro actúa como guía y como agente motivador y de referencia. En este sentido, se debe tener presente que el niño aprende a través de hábitos que se adquieren a través de rutinas y, por ello, los valores a interiorizar han de formar parte de la rutina del docente para “predicar con el ejemplo” (Oronoz, S. 2021c:17).

Primeramente, para comprender el modo que la mayéutica puede resultar útil en la educación en valores, se debe saber que este sistema, a partir de varios pasos, se orienta a que el alumno obtenga el conocimiento a través de la búsqueda de la verdad. Resulta importante comprender que la verdad no vendría impuesta por el maestro, sino que debería alcanzarla el discípulo mediante la exploración en particular, y en general mediante un aprendizaje activo que conecte con sus necesidades y con su mundo real.

Los pasos de la mayéutica se pueden resumir en:

1. El maestro formula una pregunta o interrogante.
2. El interlocutor responde generando debate.
3. Discusión para profundizar en la cuestión que se investiga.
4. Conclusión.

De este modo, en el aula se debería priorizar la expresión de los alumnos y los maestros tendrían simplemente que plantear preguntas a las que los niños tendrían que responder ya sea de modo oral o con acciones psicomotrices. Con posterioridad, se generaría debate con los discentes cuyo desarrollo evolutivo así lo permitiese y, finalmente, se plantearía la conclusión alcanzada bajo el respeto de todas las opiniones siempre que estas fuesen democráticas.

En base a lo descrito, el maestro planificaría adecuadamente la intervención educativa partiendo de los objetivos curriculares y de los contenidos transversales de la normativa educativa. Conviene resaltar que no impondría los mismos, sino que actuaría como guía para que los alumnos fuesen aprendiendo bajo un enfoque educativo constructivista que permitiese el desarrollo moral autónomo en este caso.

En consonancia con ello, el maestro plantearía actividades en las que se pudiese trabajar “lo bueno y lo malo” en función de los valores prosociales de la sociedad en la que se desarrolla su labor docente y, en las mismas, lanzaría preguntas que los niños tendrían que responder siguiendo los pasos descritos de las fases de la escuela socrática. Todo ello debería quedar recogido en la planificación didáctica, indicando los objetivos, contenidos y criterios de evaluación para el trabajo sistemático de la educación en valores. Esto no quiere decir que la puesta en práctica en el aula deba ser rígida, sino que se debe plantear desde una perspectiva flexible y creando un clima de confianza que potencia las ganas de expresarse de los más pequeños.

Por otro lado, convendría que el maestro planificase qué es lo que quiere que descubran los alumnos en torno a la cuestión a trabajar sobre educación en valores, y que antes de la jornada escolar haya pensado bastantes preguntas que formularles al respecto. Esto no debe ser algo inamovible, ya que las mismas deberían partir de las necesidades, intereses y motivaciones de los discentes.

En el caso del aula de Infantil, para desarrollar el sistema socrático primeramente el maestro debería preguntar a cada niño y, seguidamente, plantear dinámicas en las que deban cooperar los mismos para llegar a un acuerdo común. El modo de llegar a acuerdos comunes se podría realizar en base a la ética discursiva, que se planteará en el siguiente apartado de modo más concreto.

A continuación, y siguiendo los siguientes pasos típicos de las fases de la escuela socrática, la intervención educativa para la educación en valores con corte mayéutico se planificaría del siguiente modo (Oronoz, S. 2021b):

1- Ironía socrática

Fundamento de partida: en esta fase, los alumnos responden de modo intuitivo a las cuestiones formuladas por el maestro. En este momento, los niños aún no habrían explorado la cuestión, por lo que su “verdad” no sería objetiva. Aquí se manifestarían prejuicios y, mediante preguntas que el maestro haría, el alumno se iría percatando de que no está en lo cierto.

Uso propuesto en educación: se deja al niño comunicarse de modo individual libremente, y el maestro podrá observar el modo “natural” de pensar del discípulo. Curiosamente, esta experiencia llevada a cabo con niños es una fuente de investigación directa, ya que, en principio, aún deberían estar libres de prejuicios condicionantes de la percepción moral.

2-Mayéutica

Fundamento de partida: libre del prejuicio que al principio tenía el alumno, se continúa el diálogo y se sigue indagando para descubrir la verdad.

Uso propuesto en educación: mediante la comunicación de los alumnos, los mismos podrán ver si su “verdad” es común a la del resto de compañeros. En este punto, el maestro debe escuchar y dejar que el discípulo dialogue (dentro de sus posibilidades evolutivas).

3-Alétheia:

Fundamento de partida: esta palabra proviene del griego *ἀλήθεια* y significa “verdad”. En esta fase se llegaría a la conclusión de la cuestión y mediante el propio descubrimiento, el alumno alcanzaría “la verdad”.

Uso propuesto en educación: esta fase sería la de conclusión, y en ella se reflejaría lo evidente de la cuestión sobre la que se ha invitado a reflexionar. Para ello, en la asamblea, el docente, deberá resumir las aportaciones de cada niño y las cuestiones comunes a las que han llegado. Para ello, conviene que el profesor haya ido tomando notas desde un principio.

4- La resolución moral: Añadiendo un cuarto paso que no se contempla puramente en la escuela socrática, aunque se conecta con el punto 3, en Infantil convendría trabajar los acuerdos morales en base a las aportaciones de los niños con actividades sensoriales que permitiesen experimentar la realidad de los mismos para fomentar un aprendizaje activo y significativo.

6.1.2. Ética discursiva y formación ético-cívica

Muy ligada a la posibilidad de utilizar la mayéutica en particular y las fases de la Escuela Socrática, estaría la opción de conectar lo anterior con las aportaciones de la ética discursiva que se plantearon en el marco teórico de la tesis. Así, se propiciaría un modelo de educación basado en el verdadero derecho del niño a ser escuchado y en el que la capacidad de participación irrestricta en el debate pusiese en valor el sentido último del aprendizaje activo. Además, se implementaría una metodología que abogase por una enseñanza paidocéntrica individualizada, en la que el pensamiento crítico se fomentase desde las edades más tempranas.

Con la práctica de la ética discursiva en el aula de Educación Infantil, se debería partir de la base de que el adulto debería escuchar y orientar a los niños bajo una perspectiva educativa que no consista en indicar lo correcto, sino en estorbar lo negativo (Rousseau, J.J. 1821), que en este caso sería aquello que atentase contra la integridad de otro ser.

Si el docente lograra hacer todo esto, adaptándose al desarrollo evolutivo y a los ritmos de sus alumnos, se podría plantear el enfoque de la ética discursiva como una herramienta valiosa para la educación en valores. Todo ello con un prisma focalizado en el desarrollo de virtudes éticas, en la excelencia cívica y, sobre todo, en huir de una moral heterónoma, ya que los individuos, de tal modo, podrían ir construyendo autónomamente un sistema moral que les permitiera un verdadero desarrollo integral.

Por otro lado, para concretar el modo en que la ética discursiva de Habermas podría conectarse con la práctica real de aula para trabajar contenidos de educación en valores, se debería compaginar con un aprendizaje cooperativo para lograr lo que Habermas denominaba “competición cooperativa por la búsqueda de los mejores argumentos” (Gómez, C. 2007:189). Para ello, con el fin de que se pudiesen lograr consensos éticos tanto en el aula con los niños, como en el centro educativo con otros profesionales e incluso con las familias, se deberían seguir los pasos propuestos por Habermas, que serían los siguientes:

- El principio discursivo.
- El principio de universalidad.
- El principio de utilidad para distinguir normas de capaces de suscitar aprobación universal.

Para lograr un sistema de concreción de valores, sería de gran utilidad tener en cuenta los aspectos que el autor indica como necesarios para el proceso de argumentación y, en virtud de ello, tanto en el aula con los niños como con el resto de la Comunidad Educativa se tendrían que respetar las siguientes cuestiones:

- No excluir: Todos tienen derecho a participar.
- Mismas oportunidades: Todos tienen las mismas oportunidades de dar sus opiniones, siempre que sean respetuosas para con los demás.
- Opinión de los participantes: Los participantes deben decir lo que opinan, y aquí el maestro debe actuar como moderador.
- No coacción: Todas las aportaciones tienen que estar libres de cualquier tipo de coacción. En este sentido, el maestro no debe sancionar las mismas.

De esta manera, se podría trabajar la educación en valores en base a los consensos éticos, lo que, a su vez, podría llegar a consolidarse como un modo de lograr una ética mínima común para la humanidad. A ello se podría sumar lo que el autor llama “situación ideal de habla”, en la que todos los miembros de la comunidad educativa pudieran tener la oportunidad de participar de la propia educación en valores en base al discurso y con arreglo al mejor argumento.

En la práctica real, lo anterior tendría que partir de las “pretensiones de validez del habla” (Habermas, J. 1981), en las que se deberían respetar las siguientes cuestiones dentro de cualquier actividad que conllevara diálogo con alguno de los miembros de la comunidad educativa para abordar la educación en valores:

- ✓ Intelligibilidad: El maestro debe velar por que los receptores comprendan los mensajes de los emisores.
- ✓ Veracidad: Aunque el emisor no esté en lo cierto, debería partir del principio de veracidad, siendo honesto con lo que dice en consonancia con lo que piensa, aunque esto no sea sinónimo de “verdad”.
- ✓ Verdad: Siempre el objetivo ha de ser encontrar la verdad.
- ✓ Corrección: Desde la educación en valores, se fomentarían modelos adecuados en base a los juicios del “deber ser” y en sinergia con los valores prosociales de la sociedad en la que se encuentra el centro educativo.

Para poder desarrollar las cuestiones ligadas a la ética discursiva en Educación Infantil, obviamente, si se hace alusión al proceso de intervención con los niños y niñas, el maestro deberá partir en todo momento de la consideración de las capacidades de acción y de las limitaciones de los alumnos en función de su desarrollo evolutivo, de la diversidad de ritmos y de estilos de aprendizaje, y por supuesto, atender correctamente a la diversidad.

Todo lo aquí descrito guarda conexión con lo que aparece en la normativa educativa española actualizada en lo que respecta a las enseñanzas de Educación Infantil y a su vez se liga con la visión de la ética transcultural que se detalla en el siguiente subapartado.

6.1.3. Ética transcultural y educación ético-cívica

La visión transcultural de la virtud que propone Nussbaum, M. (1993), serviría para realizar propuestas de concreción curricular en educación en valores en aras de propiciar una igualdad de oportunidades formativas para todos los niños y niñas del mundo. Esto se encuadraría dentro de una educación en valores focalizada en una ética mínima en último término pero, para la cuestión a abordar en esta tesis doctoral, se aplicaría a garantizar unos contenidos mínimos claros para todos los alumnos de Educación Infantil matriculados en España.

En base a ello, y como si se tratase de un modelo de planificación didáctica mínima, si se hablase de Atención a la Diversidad, el carácter transcultural de la virtud del que habla esta autora, se conectaría con una educación en valores enfocada en características, capacidades o funciones transculturales; es decir, comunes para todos los niños y niñas con independencia de sus tradiciones.

Obviamente, esto no atentaría contra la libertad de cátedra y el trabajo de contenidos sobre tradiciones en las diferentes Comunidades Autónomas de España. Con ello, lo que se pretendería sería que, en todos los centros, los maestros tuviesen claros los valores mínimos comunes a trabajar con el alumnado de Infantil.

Una vez que se trabajasen los mínimos comunes, siempre se podrían ampliar los mismos mediante una concreción curricular tanto a nivel de centro educativo como de aula, siempre que se fundamentase la intervención en una visión democrática de los valores, inclusiva y no excluyente. Para ello, habría que extraer los mínimos comunes en cuanto a educación en valores con ayuda de la normativa educativa, de la Convención de los Derechos Humanos y de los Derechos del niño, de la Constitución Española y tratando de localizar mínimos comunes compartidos por la Comunidad Educativa en España. Por último, se trataría de dilucidar en primera instancia mediante las aportaciones del Proyecto *Values in Accion* y mediante las respuestas obtenidas en el apartado de investigación empírica desarrollado en esta tesis doctoral.

Por otro lado, en base a la lista de capacidades transculturales que propone la autora, se podrían contemplar aspectos como la mortalidad, la corporalidad, la capacidad para el placer y el dolor, las capacidades cognitivas, las emociones, la razón práctica, la

comunidad con otros seres humanos, el humor, el juego y la individualidad, como elementos a tener presentes para el desarrollo de una metodología específica para el tratamiento de la educación en valores en Educación Infantil⁹.

Para poder trabajar con ello, se tendrían en cuenta las características morales culturales a nivel del estado español con vistas a garantizar contenidos mínimos comunes. Pero, a su vez, se tendrían también en cuenta las características comunitaristas y se podrían ampliar contenidos en función del contexto de cada centro educativo, y en base a los intereses y a la diversidad cultural del alumnado.

6.1.4. Las fortalezas del Proyecto *Values in Action* y su aplicación en la educación ético-cívica

Las aportaciones de la Psicología Positiva para trabajar las potencialidades del carácter, resultarían muy útiles para abordar la educación en valores desde la primera infancia, cuestión que se conecta de modo directo con la educación del carácter de base aristotélica.

En primer lugar, para trabajar la educación en valores en centros educativos de España, se debería partir siempre del respeto por el trabajo en el aula de los contenidos transversales ínsitos en la normativa educativa y con arreglo a lo recogido en la Convención de los Derechos del niño y en la Constitución Española.

De ahí, se pasaría a un nivel de concreción curricular de la educación en valores en base a la igualdad de oportunidades formativas, que pudiese ayudar a los maestros a saber qué valores o fortalezas del carácter trabajar en el aula.

Para ello, se podrían tomar como referencia las seis virtudes ligadas a las veinticuatro fortalezas que plantean Peterson, C. y Seligman, M. E. (2004) según el Proyecto *Values in Action* (VIA), ya que en sus estudios los autores se basaron en los resultados de una investigación que tuvo en cuenta el impacto de lo considerado

⁹ Esta cuestión se especificará en profundidad en el apartado destinado al desarrollo de la metodología de educación en valores para el “Nosotros Global”.

moralmente correcto desde diversas tradiciones filosóficas y religiosas que tuvieron gran impacto en las civilizaciones humanas.

Aunque se podrían ampliar estas aportaciones para adaptar las virtudes y fortalezas que lograron concretar estos autores, la investigación requeriría demasiado tiempo y recursos para abordar la cuestión en esta tesis. Por lo anterior, se podrían tomar como referencia para concretar los valores o fortalezas a trabajar con los niños en base a las virtudes propuestas por los autores mencionados en base a su investigación.

Para ello, se trabajarían mediante actividades las siguientes cuestiones, teniendo también presentes los temas transversales recogidos en la normativa educativa:

- **Coraje:** Mediante el cultivo de las fortalezas de la persistencia, el valor, la autenticidad y la vitalidad.
- **Justicia:** Mediante intervenciones educativas que fomentasen las fortalezas de justicia, liderazgo y trabajo en equipo.
- **Templanza:** Se trabajaría esta virtud mediante las fortalezas del carácter ligadas a la prudencia, a la autorregulación, a la modestia y a la capacidad de perdonar.
- **Sabiduría:** Se cultivaría esta virtud en el alumnado mediante la creatividad, la curiosidad y con orientación a la apertura de mente, a la comprensión de diversas perspectivas y al amor por el aprendizaje.
- **Trascendencia:** Se trabajaría en el aula tratando de fomentar en el alumnado la apreciación por la belleza y por la excelencia, con la gratitud, la esperanza y el humor (dando gran importancia al conocimiento de los estados anímicos y de la autorregulación), y aquí se trabajaría la espiritualidad o religiosidad si se desea (en base al ideario del centro educativo).

Además, trabajando estas fortalezas, se podría concretar un poco más la educación en valores, aterrizando de un modo un poco más concreto en lo que al tratamiento de transversal de los valores respecta y en base a una formación mínima común.

Por otra parte, las escalas de evaluación de este proyecto se podrían adaptar para implementarlas dentro del aula de Educación Infantil mediante escalas de estimación, rúbricas o listas de control para observar si los niños y niñas han logrado los objetivos propuestos en cada actividad.

Para concluir la visión pedagógico-filosófica, se considera que podría ser muy relevante que se crearan una serie de comités de educación en valores, que podrían encargarse de hacer estudios para lograr aproximarse a la visión contemporánea de los valores prosociales. Dichos estudios se deberían realizar a nivel país en primera instancia para, posteriormente, pasar al nivel de Comunidades o Ciudades Autónomas, finalizando con un estudio pormenorizado en base a los diferentes distritos escolares y que cada centro educativo concretaría según su misión, visión y valores.

También se podría realizar este proceso en sentido inverso, desde el centro educativo hasta el país, lo que sería un modo democrático de consensuar los valores a trabajar en base a la percepción de los miembros de la comunidad educativa.

6.1.5. Educación patrimonial y ético-cívica

6.1.5.1. El entorno como herramienta de Aprendizaje-Enseñanza

A todo lo anterior, se podría sumar un último paso que a su vez se trabajaría desde un primer momento en el desarrollo práctico de la educación en valores en la etapa de Infantil, que sería su conexión con la educación patrimonial. Y es que, por lo ya expuesto de la conexión de los valores con el ámbito de las tradiciones y de la cultura, propiciar una enseñanza que permitiese la valorización de los elementos patrimoniales y su conservación, resultaría de gran utilidad tanto para la formación del individuo, como para la preservación del legado cultural.

En relación a ello, los estudios científicos indican que el proceso evolutivo en los seres humanos es una construcción que se fundamenta en la interacción entre el individuo y su medio. Autores como Piaget, J. (1974), Bruner, J. (1976) o Vigotsky, L. (2020) ya trataron en sus teorías esta cuestión. Y es que, desde el nacimiento, los niños entran en contacto con elementos de su entorno, entre los que se encuentran los factores del

patrimonio natural, cultural y artístico y que deberá conocer para su correcta inserción social.

Además, el patrimonio cultural forma parte del modo de ser del individuo e incide en cuestiones tan cotidianas como la organización familiar, los instrumentos empleados por cada cultura, los hábitos, las costumbres, las tradiciones y, por supuesto, en los valores de cada cultura. Todo ello incidirá en la construcción moral del individuo, en la que intervienen notablemente los adultos como modelos de conducta, así como los medios de comunicación y las redes sociales, por lo que todos estos agentes que se podrían considerar catalizadores de la educación en valores deberían tener altura ética.

Por otra parte, se debe considerar que el desarrollo del individuo humano viene condicionado por factores genéticos y ambientales, y los estímulos del entorno y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad permiten aprendizajes conectados con la experiencia cultural del grupo al que pertenece cada niño. En consonancia con ello, la educación en valores debería ayudar a cada niño a desarrollar sus potencialidades y a adquirir mínimos para la convivencia.

Para ello, la utilización de elementos cotidianos y reales de su entorno es esencial para la adquisición de aprendizajes significativos, motivantes y ligados al conocimiento de su cultura y de las de otros. De igual modo, la experimentación y la participación activa en el medio, en el que se encuadra el patrimonio natural, cultural y artístico, los niños y niñas van organizando la información que reciben del mundo sobre las características de los objetos (Vigotsky, L. 2003), de los seres que en él habitan, de las relaciones que se establecen, de los fenómenos, de las condiciones ambientales, etc. Además de lo anterior, y gracias a ello, los niños comienzan a interiorizar mediante la observación, la imitación y las normas establecidas por las figuras de referencia, los valores y las pautas a seguir.

Por estas razones, salir de una perspectiva axiológica de la educación en valores, y utilizar elementos patrimoniales para concretar la misma mediante una visión práctica, parece que permitiría el desarrollo de una moral autónoma si se emplease una metodología activa con un estilo educativo *Laissez Faire*, es decir, de dejar hacer.

A ello se sumaría la cuestión que en anteriores apartados de la tesis se ha indicado sobre la utilidad de no decir lo que es bueno o malo, sino permitir que el niño lo vaya

descubriendo por sí mismo, bajo lo que se conocería a día de hoy como la Educación Puramente Negativa que planteaba Rousseau, J. (Sierra-Arizmendiarieta, B y Pérez-Ferra, M. 2013).

Para conectar la educación en valores y la patrimonial desde el ámbito escolar, se tendría que propiciar el contacto directo con elementos patrimoniales y el acercamiento respetuoso a los mismos. Esto permitiría el desarrollo de habilidades, para lo que se podrían trabajar las fortalezas del Proyecto *Values in Action* ya descritas para el desarrollo integral de los alumnos con foco en el aprendizaje de la propia cultura y de otras.

En consonancia con lo indicado, el descubrimiento del entorno tiene una gran relevancia en el desarrollo del niño, ya que supone una fuente excelente para el aprendizaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, entre los que mucho tiene que ver la educación en valores.

Ya Rousseau, J. (1821) provocó un cambio en las corrientes y tendencias pedagógico-didácticas, destacando la importancia de la Educación en la Naturaleza tanto a nivel intrínseco como extrínseco del ser humano. Posteriormente, otros autores continuaron trabajando sobre el descubrimiento del entorno en las primeras edades para que, más adelante, se pudiera aprovechar esto en la sistematización del aprendizaje.

En efecto, algunos autores señalados dentro de la pedagogía ya hablaron de la utilidad del entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ejemplo, Fröbe, tal como indica Arce, A. (2015), destacaba que la educación de los infantes no debía ser aislada, sino que era la comunidad de coetáneos la que debía encargarse de ella, teniendo en cuenta lo natural y la actividad, y hacía hincapié en que el niño se sintiese integrante del entorno escolar.

Por otro lado, las hermanas Agazzi, R. (1936) encontraron en el ambiente uno de los factores básicos educativos, incidiendo de manera especial en el escolar y familiar y la relevancia de establecer relaciones entre escuela y entorno a través de actividades como cuidar del huerto, de los animales, poner la mesa y otras que favorecieran la cooperación y solidaridad. Sin duda, ambas autoras ya atisbaban la necesidad del contacto con el entorno para la interiorización de buenos hábitos y pautas de comportamiento que favoreciesen la convivencia.

En adición a lo anterior, Montessori, M. (1913) contemplaba el ambiente como modo de autoeducación del niño, dando gran importancia a la organización de este para fomentar los aprendizajes. En este sentido, Ovide Decroly, bajo su principio “Por la vida y mediante la vida” relacionaba los programas escolares y el entorno como entes inseparables. Y ligado a su frase, llegaba a la proposición de conceptos como los centros de interés o el de globalización, y estableciendo como intereses aspectos tan vinculados al medio como los animales, los vegetales, los minerales, la sociedad, etc. que se pueden trabajar a la perfección gracias al entorno del patrimonio natural, cultural y artístico, que eran considerado por este como la fuente del conocimiento y del desarrollo vital.

Otro autor destacable es Freinet, C. (1983) quien planteó una teoría de aprendizaje basada en el tanteo experimental para lo cual se rechazaba un ambiente escolar artificial alejado de las necesidades reales de los niños y niñas. Bajo esta misma perspectiva, Kamii, C y DeVries, R. (2016), plantean el conocimiento del entorno y la experimentación directa con el mismo como medio esencial de aprendizaje, siendo imprescindible en el desarrollo intelectual y moral de los educandos. Del mismo modo, el movimiento italiano de cooperación educativa surgido a principios de los años cincuenta, plasmaba dentro de sus prioridades educativas una especial mención al ambiente natural y sociocultural, justificando de este modo más aún la vinculación entre el medio que el patrimonio natural y cultural establecen dentro de la enseñanza.

Por su parte, Frabboni, F, Galletti, A y Savorelli, C. (1980), consideraban el ambiente externo de la escuela como primer libro de lectura del niño y de la niña, contemplando el medio como fuente de aprendizaje interior (dentro del ambiente natural y social) y hacia el exterior, proponiendo experiencias que fomenten la socialización, la participación del individuo y la gestión social. Estos autores sostenían que el ambiente había de emplearse como aula descentralizada. Se evidenciaba de este modo la necesidad de la inclusión del entorno natural y social en la cual se enmarca el patrimonio natural, cultural y artístico, dentro de los procesos tanto de desarrollo de los individuos como de aprendizaje en las edades más tempranas.

En consonancia con lo indicado, la escuela y la familia han de propiciar la observación directa, la interacción y la experimentación con el entorno si pretenden lograr

un aprendizaje significativo, y para que se adquieran los valores y se produzca el crecimiento moral en contacto con la realidad que al sujeto le toca vivir.

Los educadores son copartícipes junto a la familia y la sociedad de la apropiación del entorno por parte de los niños y niñas, por lo que es preciso planificar la acción educativa en función de las características evolutivas de los destinatarios, empleando las técnicas y recursos más adecuados para acercar a los pequeños a su entorno, de modo que sus aprendizajes vayan siempre ligados de forma directa a los valores morales que se anhelan conseguir en la sociedad.

Para ello, los docentes de Educación Infantil y otros agentes educativos, deberían aproximar a los niños a los conocimientos de los lenguajes, criterios, normas, valores y costumbres propias de la sociedad y para ello, resulta más sencillo y motivador emplear lo que tenemos en el entorno.

Vinculado a estas ideas, se incide en la cuestión de que a través del patrimonio natural y cultural se pueden llevar a cabo las enseñanzas recogidas en el currículo educativo de todas las áreas, aunque de modo especial la del conocimiento y descubrimiento del entorno en consonancia siempre con los ejes de la educación transversal. Por esta razón, conectar la educación ético-cívica con la patrimonial podría resultar una apuesta significativa de aprendizaje para abordar las enseñanzas de contenidos transversales de un modo práctico y motivador.

Pero, antes de continuar profundizando en la cuestión, es preciso definir qué entendemos por patrimonio. En la actualidad, se emplea este término para referirse a la herencia colectiva, representativa no solo de momentos o estilos históricos determinados, sino de colectivos y formas de vida recientes como viene a indicar Marcos-Arévalo, J. (2010).

Son muchos los autores que ofrecen una definición de patrimonio, por ejemplo Ballart, J. (2001), que señala que la valoración de los bienes patrimoniales no se encuentra en las características de los propios bienes, sino que se produce por una atribución de valores realizada por las personas vinculadas a ellos, los cuales pueden disminuir o aumentar, según el momento y las circunstancias. En este sentido, el concepto de patrimonio se basa en algo subjetivo y relativo y se somete a la “percepción y al

comportamiento de los sujetos humanos” en relación a aspectos sociales, históricos y políticos del momento.

Siguiendo la anterior conceptualización del patrimonio, se refleja su valor educativo, y se puede destacar que el mismo puede permitir el desarrollo de visiones interculturales de la sociedad. Además, en la Recomendación Relativa a la Conservación de los Sitios Culturales del paisaje de 1995, el patrimonio fue considerado como el testimonio de las relaciones, tanto del pasado como del presente, del hombre con su entorno, entendiéndose como algo indisoluble la relación entre los elementos naturales y culturales que componen el paisaje natural, mostrando el carácter integrador del patrimonio.

El potencial educativo del patrimonio se ha visto reforzado desde el año 2013, con la aprobación del Plan Nacional de Educación y Patrimonio que ha hecho que se fortalezcan los contenidos patrimonialistas en el currículo de todas las etapas de educación formal, y ha incidido en la Educación patrimonial dentro de la no formal y de la informal.

Pero, el valor educativo del patrimonio no subyace en que los niños y niñas aprendan del patrimonio como un producto cerrado, sino como un medio para analizar, observar, sentir, experimentar, comparar y para aprender cuestiones socioculturales y de la naturaleza que en realidad van ligadas de la mano y pueden asociar a la educación cívica.

6.1.5.2. El patrimonio y su potencial educativo para la educación en valores

Desde la normativa educativa, se incluyen en el currículo de Educación Infantil contenidos y objetivos ligados a la educación patrimonial, los cuáles, a su vez, se vinculan a las competencias social y ciudadana y a la cultural y artística, ofreciendo una visión del patrimonio más centrada en lo histórico y artístico e incorporando la dimensión material e inmaterial del mismo; no obstante, se ancla a un enfoque tradicional enfocado a la dimensión temporal.

Del mismo modo, en la normativa educativa se plantea la necesidad de fomentar en los alumnos y alumnas una actitud crítica, abierta y respetuosa, cultivar la capacidad estética y creadora y desarrollar interés por participar en la vida cultural, asociándose a

las áreas del conocimiento del medio natural, social y cultural. Dichos contenidos se reflejan en el bloque I: Medio físico: Elementos, relaciones y medida, en el Bloque 2. Acercamiento a la naturaleza y en el Bloque 3. Cultura y vida en sociedad de sendos documentos.

Igualmente, desde el Real Decreto 1630/2006, se establece que la Educación Infantil debe contribuir a que los niños y niñas observen y exploren su entorno familiar, natural y social, a relacionarse con los demás y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, a ejercitarse en la resolución pacífica de conflictos, lo cual requiere de la educación en valores. Todo esto se puede lograr empleando como herramienta didáctica para la educación en valores los elementos patrimoniales, fomentando conductas de respeto hacia el mismo y hacia los seres vivos que habitan en él y al resto de humanos.

Además de todo lo especificado en este apartado, otra cuestión que justifica la viabilidad de implementar una metodología para la educación en valores conectada con la patrimonial es que la enseñanza de la historia o de los usos y costumbres puede servir de útil referencia para futuros comportamientos.

Lo anterior se recoge en el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors, en su capítulo cuarto “*Los cuatro pilares de la educación*”, y sirve de fundamento para la metodología propuesta en esta tesis doctoral.

Mediante todo lo expuesto en estos apartados, se ha pretendido plantear a nivel teórico el porqué de la posibilidad de emplear una visión de concreción curricular y metodológica de la Educación en valores a través de la mayéutica, la ética discursiva y Transcultural, las fortalezas del Proyecto *Values in Action*, y la educación patrimonial.

No obstante, más adelante se planteará lo anterior desde un enfoque empírico para conocer la percepción de directores de Educación Infantil al respecto. Tras dicha investigación, y en conexión con los fundamentos teóricos del sistema de concreción ético-cívica planteado, se indican los fundamentos metodológicos a tener en cuenta para el desarrollo práctico del mismo.

6.2. Análisis mediante encuesta de la posible implantación del sistema de concreción de educación ético-cívica propuesto

Una vez descritos los fundamentos teóricos del sistema de concreción de educación ético-cívica mediante la participación de toda la comunidad educativa, se analizan las percepciones de un conjunto significativo de encuestados sobre la pertinencia de dichas bases del sistema de concreción. Concretamente, se realiza una encuesta a 410 directores de centros educativos que ofertan enseñanzas de Educación Infantil en España, recogiendo las respuestas en un formulario generado ad-hoc. Los informantes han respondido de forma anónimas y voluntaria.

Los resultados obtenidos sirven para valorar, en función en una opinión autorizada, las premisas, las bases teóricas del sistema de concreción curricular y el marco metodológico propuesto, a su vez que para vincular dichas cuestiones teóricas con su posible implementación a nivel práctico.

6.2.1. Justificación de la encuesta

El objeto de la encuesta es recabar información directa sobre la percepción u opinión de los directores de Centros de Educación Infantil sobre las cuestiones relacionadas con la educación en valores en dicha etapa educativa, en los dos ciclos que contiene, al tener ambos carácter educativo propio, tal como refiere la normativa educativa española actual. Concretamente, gracias a la encuesta, entendida como información directa, se pretende llegar a valorar la posibilidad de poner en marcha el sistema de concreción curricular y metodológico que se plantea en la tesis en su fase cuarta.

En este mismo sentido, partiendo de las necesidades de concreción curricular de la educación en valores, las cuales han sido detectadas en esta tesis doctoral se analizan las opiniones de los informantes de cara a obtener información de utilidad para plantear el sistema de concreción (recogido en el apartado 6) basado, no solo en los aspectos teóricos, sino también en las opiniones de los profesionales de la educación.

Estas cuestiones se estructuran mediante diversos ítems presentándose en el cuestionario de modo que los directores puedan entender la propuesta que se fundamenta en lo teórico y que se somete a su valoración para desarrollar el diseño concreto. Todo

ello sin necesidad de conocer las bases teóricas que la sustentan y que se pueden comprender siguiendo la metodología descrita en los siguientes apartados.

6.2.2. Objetivo de la encuesta

El objetivo general de la encuesta es valorar las percepciones de los directores de centros de Educación Infantil ubicados en España sobre los fundamentos teóricos y metodológicos de la propuesta, planteados de forma sencilla y de modo que no necesiten disponer de conocimientos previos sobre las teorías que fundamentan la propuesta. Cabe destacar que el sistema de concreción a nivel curricular serviría para articular el modo de establecer las relaciones entre la administración educativa y la dirección de los centros.

Además, el cuestionario contiene preguntas orientadas hacia la concreción a nivel metodológico para los profesionales de la educación en su labor docente de aula, y a nivel curricular para la administración educativa, de cara a la concreción de la educación en valores, si lo considerasen pertinente.

Tras estas líneas generales, se pasa a desgranar el objetivo general en los siguientes objetivos más operativos:

1. Conocer la percepción de directores de centros educativos sobre si existe o no un criterio coherente de enseñanzas mínimas de educación en valores a nivel curricular en España.
2. Indagar sobre la formación del profesorado que enseña religión y valores en Educación Infantil en España y sobre el modo de abordar dichas enseñanzas.
3. Valorar la percepción de los informantes sobre cuestiones vinculadas al modo de articular la educación en valores desde los procesos de gobernanza, el planteamiento de comisiones de expertos y el modo de establecer sinergias entre la administración educativa y los centros para la concreción curricular de la educación en valores.
4. Analizar si los fundamentos teóricos elegidos son percibidos por los informantes como pertinentes para la implementación práctica del sistema de concreción planteado y para la formación del profesorado a nivel de centro educativo.

Esto servirá para valorar si resulta de interés la articulación de la metodología a desarrollar para la educación en valores de corte democrático, discursivo y transcultural para el “Nosotros Global”:

- ✓ Aproximarse al conocimiento sobre si se pueden emplear las fortalezas del método VIA para la educación en valores y el interés en incluir la educación patrimonial dentro de la misma.
- ✓ Averiguar si la mayéutica, la ética discursiva y transcultural y la educación del carácter aristotélica (en base al trabajo de rutinas para crear hábitos y educar en Valores) podría ser viable para el desarrollo del sistema de concreción.

A continuación, se detallan aspectos relacionados con la metodología, incluyendo el diseño muestral y el formulario.

6.2.3. Diseño muestral

A fecha de marzo de 2022, A fecha 14 de marzo de 2022, se obtuvieron datos de los centros educativos en España que imparten enseñanzas de Educación Infantil en el curso académico 2021-2022, del Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios:

Tabla 41.

Número de centros educativos.

Tipo de centro	Número
Educación Infantil	22639
Ed. Infantil público	14583
Ed. Infantil privado	8056
Ed. Infantil primer ciclo	10187
Ed. Infantil segundo ciclo	14402

Nota: extraído de la página web del Registro Estatal de Centros Docentes No Universitarios a fecha 14 de marzo de 2022.

Teniendo con referente poblacional los 22.639 Centros de Educación Infantil se calcula el tamaño muestral necesario para garantizar que los resultados obtenidos sean significativos a nivel del conjunto de España.

A continuación, en la Tabla 42 se reflejan los datos sobre el diseño muestral.

Tabla 42.

Diseño muestral para analizar los datos de la percepción de los directores de centros que imparten enseñanzas de Educación Infantil en España.

Tamaño de la población de estudio	22.639
Tamaño muestral	410
Fracción de muestreo	1,81%
Tipo de muestreo	Muestreo aleatorio simple: Los informantes son los directores de Centros de Educación Infantil de España en activo.
Error de estimación	4%
Nivel de confianza	90%
Proporción esperada (P = Q)	0,5
Instrumentos de evaluación	Cuestionario auto cumplimentado anónimo a través de Google Forms.
Temporalización	Lanzamiento de cuestionario on-line: 07/11/2021. Cierre del cuestionario: 16/03/2022 Análisis de resultados: desde el 16/03/2022 hasta el depósito de la tesis doctoral.

Desde el punto de vista técnico se ha utilizado la siguiente expresión para la determinación el tamaño muestral:

$$\text{Tamaño de la muestra} = \frac{\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2}}{1 + \left(\frac{z^2 \times p(1-p)}{e^2 N} \right)}$$

- N = tamaño de la población
- e = error de estimación.
- z = puntuación z (valor de tabla vinculado al nivel de confianza en la distribución de probabilidad normal reducida).

Cabe resaltar que, de modo previo al envío de la encuesta a los informantes seleccionados, se obtuvo el certificado del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Rey Juan Carlos sobre la misma. Concretamente, dada la naturaleza de esta investigación el Comité no apreció conflicto ético alguno (7 de octubre de 2021). El certificado se adjunta en el anexo I.

Para obtener los datos de contactos de los informantes, directores de centros educativos de infantil de las distintas Comunidades Autónomas Españolas, se construyó un directorio de correos electrónicos acudiendo a las páginas web de sus respectivas Conserjerías de Educación, ya que la página web del Registro Estatal de Centros Educativos no Universitarios (RCD) no recoge sus correos electrónicos. No obstante, gracias al dicho Registro se pudo obtener el nombre de los centros, así como la provincia en la que se encontraban, sin duda, información importante para generar directorio final.

De forma paralela, se adquirió un directorio en DM Digital Marketing, empresa especializada en bases de datos de empresas en España, con garantías legales, incluyendo los correos electrónicos de más de 42.156 centros educativos. Datos que hubo de trabajar para identificar aquellos que impartían enseñanzas de Educación Infantil.

La utilización de dicho directorio se atiene al Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, el nuevo Reglamento general de protección de datos (RGDP) que regula el tratamiento que realizan personas, empresas u organizaciones de los datos personales relacionados con personas en la Unión Europea (UE). Teniendo en cuenta que, según la mencionada normativa, el RGPD no se aplica al tratamiento de datos personales de personas jurídicas, el directorio en cuestión se adquirió con la consideración legal de que se componía únicamente de Personas Jurídicas, por lo que cumple con los requisitos legales exigidos por el RGPD.

Una vez definido el diseño muestral del estudio, el siguiente paso consistió en el diseño del formulario de la encuesta para la recogida de datos, para lo cual se siguió el procedimiento que se destaca en el punto siguiente.

6.2.4. Características del cuestionario de la encuesta

Para la recogida de los datos se ha diseñado un cuestionario ad-hoc (anexo II) ya que no se ha encontrado ningún estudio previo por encuesta que sirviera como referencia. Concretamente, las características generales de mismo son:

Método de recogida de respuestas: Formulario electrónico de Google Forms.

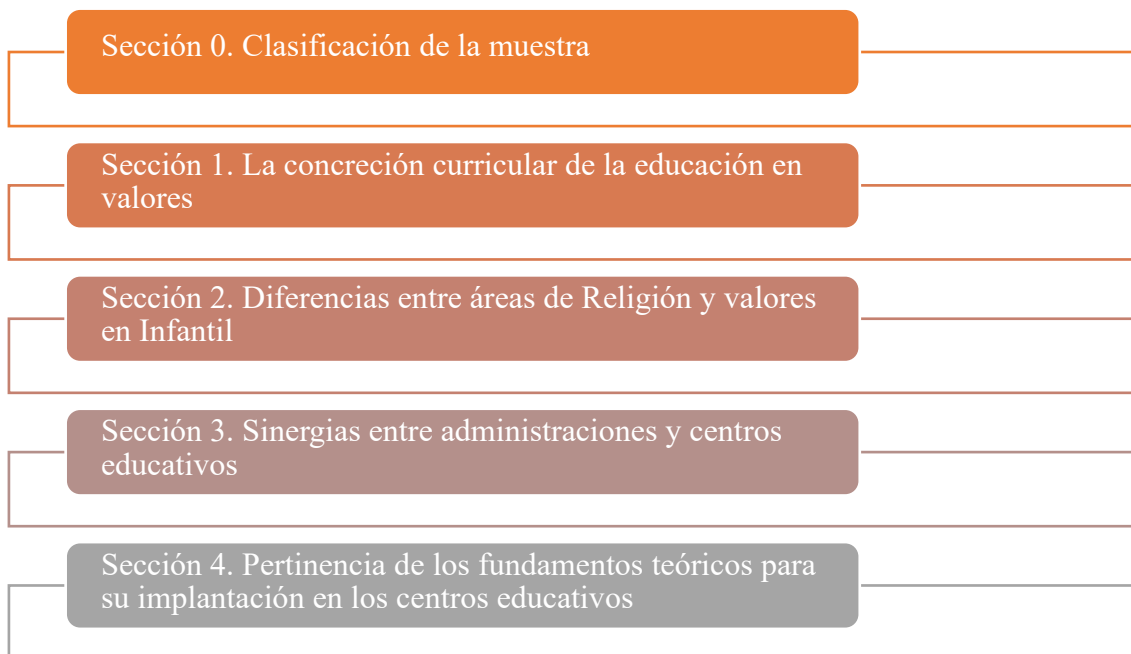
Preguntas del cuestionario: se han utilizado varios tipos de preguntas tal como se describe a continuación:

- De descripción y clasificación de los informantes (se decidió no preguntar por género puesto que no se consideró relevante para el estudio).
- Preguntas de respuesta abierta y cerrada, así como de selección única y múltiple.
- Se emplea escala Likert.
- Debido al importante número de preguntas planteadas el cuestionario se ha dividido en varias secciones. De esta forma se ha conseguido reducir parcialmente la fatiga del encuestado.
- Las preguntas principales se han planteado de diferente forma para evitar sesgos por cuestionario. Por ejemplo, en lo que respecta a si se considera que la educación en valores aparece concretada de modo correcto en la normativa, se plantea directamente este aspecto, y luego se vuelve a preguntar con relación a si existe un área o ámbito de conocimiento con contenidos, objetivos, etc. Concretos como ocurre en las demás.

De forma detallada, el cuestionario se ha dividido en las siguientes secciones:

Figura 38.

Secciones en el diseño del cuestionario.



Estas secciones atienden a los objetivos de la investigación con la intención de dar apoyo a la propuesta del sistema de concreción para la educación ético-cívica desde el punto de vista de la realidad y la experiencia de los centros educativos.

Así, salvo la sección 0 que obedece únicamente a criterios de clasificación de los elementos muestrales, el resto conecta con la intención de dar respuesta a los objetivos de la tesis, del siguiente modo:

Sección 1. *La concreción curricular de la educación en valores.*

En esta sección las cuestiones formuladas se dirigen a recoger datos vinculados con la consecución del objetivo “Conocer la percepción de directores de centros educativos sobre si existe o no un criterio coherente u ordenación en las enseñanzas mínimas de educación en valores a nivel curricular en España”. Con esta parte se busca reforzar la falta de criterios mínimos coherentes dentro de la normativa educativa ya abordado en el estudio de la investigación desarrollada en el Trabajo Fin de Máster de la autora de esta tesis.

Sección 2. *Diferencias entre áreas de religión y valores en Infantil.*

En esta sección, las cuestiones del formulario se conectan directamente con el objetivo de indagar sobre la formación del profesorado que enseña religión y valores en Educación Infantil en España y sobre el modo de abordar dichas enseñanzas.

Sección 3. *Sección sobre la articulación con los procesos de gobernanza.*

Las preguntas de este apartado se vinculan con el planteamiento de comisiones de expertos y el modo de establecer sinergias entre la administración educativa y los centros para la concreción curricular de la educación en valores. Por tanto se vinculan con las cuestiones más ligadas a la participación de la administración educativa en lo concerniente a la educación ético-cívica.

Sección 4. *Opiniones para el desarrollo del sistema de concreción a nivel metodológico para la educación en valores.*

Dentro de esta sección, se formularon preguntas para alcanzar los siguientes objetivos, con ánimo de valorar si lo expuesto a nivel teórico se percibe como pertinente por parte de la muestra:

- ✓ Analizar si se pueden emplear las fortalezas del método VIA para la educación en valores y el interés en incluir la educación patrimonial dentro de la misma.
- ✓ Averiguar si la mayéutica, la ética discursiva y transcultural y la educación del carácter aristotélica (en base al trabajo de rutinas para crear hábitos y educar en valores) podría ser viable para el desarrollo del sistema de concreción de educación ético cívico que se plantea en la tesis doctoral.

Una vez definidas las secciones que conforman el cuestionario, en el siguiente apartado se van a comentar los principales resultados obtenidos en la misma.

6.2.5. Resultados de la encuesta

En la presente sección, se procede a reflejar los resultados obtenidos y su análisis con los datos recopilados gracias a la colaboración de los directores de los Centros de Infantil españoles. En el apartado de discusión, se procederá a pormenorizar algunas de las cuestiones más relevantes vinculadas con la consecución de los objetivos propuestos en el marco de este apartado empírico. Para comenzar, se recogen las características de los informantes (encuestados).

Sección 0. Datos de clasificación de la muestra.

Observando la siguiente tabla es posible definir el perfil descriptivo mayoritario de los informantes (repuestas más frecuentes). Además, las características personales consideradas permitirán realizar diversos cruces entre variables dependientes e independientes en función de aspectos como la titularidad del centro, el carácter del mismo (religioso o laico), etc.

Tabla 43.

Datos de clasificación de la muestra.

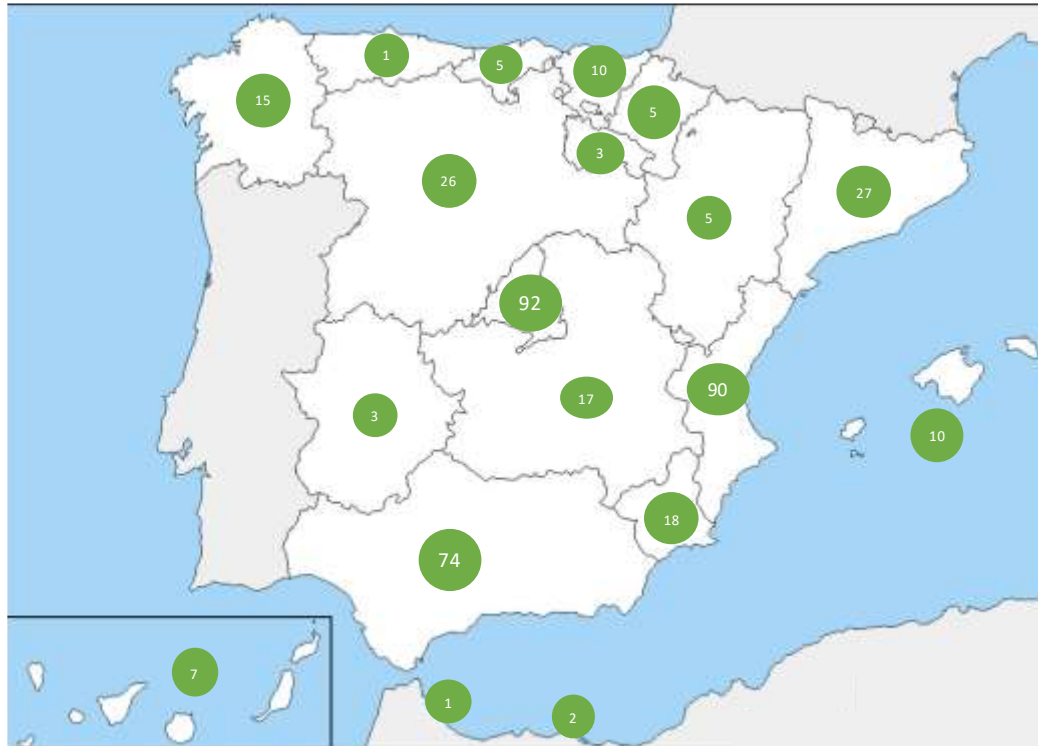
Edad	N	%
25-30 años	2	0,49%
30-35 años	13	3,17%
35-40 años	43	10,49%
40-45 años	96	23,41%
45-50 años	79	19,27%
>50 años	177	43,17%
Total	410	100%
Experiencia como director		
<1 año	33	8,05%
1-3 años	50	12,20%
3-6 años	67	16,34%
>6 años	260	63,41%
Total	410	100%
Especialidad		
Educación Infantil	209	50,98%
Educación Primaria	137	33,41%
Educación Secundaria	31	7,56%
Otros	33	8,05%
Total	410	100%

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

La siguiente figura recoge la distribución de respuestas obtenidas en cada lugar del territorio español.

Figura 40.

Distribución de respuestas obtenidas en función del emplazamiento geográfico del centro educativo de los participantes en el estudio.



Además de los anteriores datos, en la Tabla 44, también se recogen aspectos relativos a la titularidad de los Centros Educativos en los que los informantes desarrollan sus responsabilidades de dirección.

Tabla 44.

Datos de clasificación de la muestra: titularidad y carácter del centro.

Titularidad del Centro	n	%
Pública	236	57.56%
Privada	85	20.73%
Concertada	89	21.71%
Total	410	100%
Carácter del Centro		
Laico	345	84.15%
Religioso (cristiana)	62	15.12%
Religioso (otros)	3	0.73%
Total	410	100%

Análisis de resultados de la sección 0 Clasificación de la muestra

En relación con el análisis de resultados de la sección 0. Clasificación de la muestra, se reflejan a continuación los datos más destacables:

En cuanto a la clasificación de la muestra se dividen los resultados en función de lo que se refleja en la Figura 41.

Figura 41.

División de los datos de clasificación de la muestra.



Tipología de los centros

- ✓ **Titularidad:** más de la mitad de los centros educativos de la muestra son de titularidad pública (57,6%) y un poco menos de la mitad, correspondería al 20,7% de centros de titularidad privada y el restante 21,7% es de titularidad pública, por lo que la muestra alcanzada es bastante heterogénea.
- ✓ **Carácter (religioso o laico):** a su vez, de estos centros, 345 indican que son de carácter laico, 62 religiosos (religión cristiana) y 3 de ellos refieren que el ideario del centro es religioso, pero de otra religión distinta a la cristiana.

Edad y experiencia en dirección de centros

En lo que respecta a la edad de los informantes y a la experiencia en dirección de centros se indica lo siguiente:

- ✓ **Edad:** en conexión con la edad de los directores de centro, se resalta que 177 de ellos tienen más de 50 años, 96 se sitúan en la franja de edad de 40-45 años, 79 entre 45-50 años y entre 30 y 35 años tan solo hay 13 y de 35 a 40 el total de

directores de la muestra se sitúa en 43. Esto lleva a indicar que entre los 30 y los 40 años hay menos número de directores de centro.

- ✓ **Experiencia:** en cuanto a la experiencia en el puesto de dirección, 267 personas (más de la mitad de la muestra) refieren tener más de 6 años, lo que parece conectarse con la razón de que los directores participantes se encuentren en franjas de edad superiores en su mayoría a los 40 años.

En otro orden de cuestiones, se señala que se omitió la pregunta "género" ya que se consideró que no era relevante para el estudio.

Seguidamente se presentan los datos de clasificación relacionados con la distribución geográfica de los informantes.

Distribución geográfica

Los directores que más han participado en la encuesta han sido los de la Comunidad de Madrid (22,4%), seguidos de los de la Comunidad Valenciana (22%) y de Andalucía (18%) y Cataluña (6,6%).

No obstante, se han recogido respuestas de directores de todo el territorio español en mayor o menor medida, siendo los de Ceuta y Melilla los que menos han participado (1 y 2 directores respectivamente), esto parece vincularse tanto al número de centros como al número de correos electrónicos del directorio utilizado, no obstante, se considera un éxito haber obtenido respuestas al menos de una persona de cada lugar del territorio español.

Especialidad docente

Se resalta que más de la mitad de la muestra (51%) indica tener especialidad en Educación Infantil, el 33,4% refiere tener especialidad en Educación Primaria y tan solo el 7,6% de Educación Secundaria y el 8% indica tener otra especialidad. Esto resulta curioso, teniendo en cuenta que los maestros sobre todo de Infantil, en la sociedad española parecen ser muy denostados a nivel profesional a juzgar por cuestiones como el sueldo inferior percibido con respecto a posteriores etapas. Por su parte, se señala el escaso número de directores de la muestra de Educación Secundaria.

En el siguiente apartado se recogen los resultados obtenidos en lo que respecta a la sección 1.

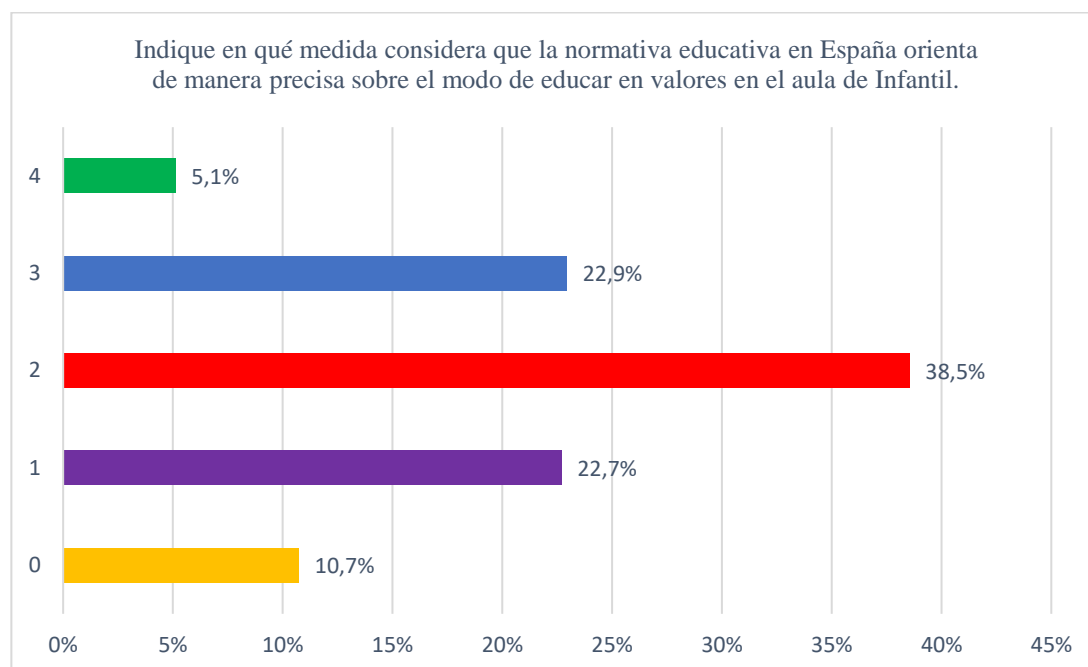
Sección 1. La concreción curricular de la educación en valores

A continuación, se han recogido los resultados vinculados con la detección de la posible existencia de un criterio de enseñanzas mínimas coherente y cohesionado para todo el territorio español, que permita una igualdad de oportunidades formativas en lo que respecta a los aspectos ético-cívicos o de educación en valores.

Utilizando una escala en la que 0 equivale a nada, 1 a poco, 2 a algo, 3 a bastante y 4 a mucho, los resultados obtenidos en la cuestión sobre la medida en que los participantes consideran que la normativa educativa en España orienta de modo preciso sobre la manera de educar en valores en el aula de Infantil, indican lo que aparece en la figura siguiente:

Figura 42.

Medida en que se considera que la normativa educativa española orienta de forma precisa sobre el modo de educar en valores en el aula de Infantil.



Así, tan solo 21 de los 410 directores informantes, lo que equivale a un 5,1 % consideran que la normativa incluida en el cuestionario orienta mucho sobre el modo de educar en valores en la etapa de Infantil. Frente a ello, más del doble de esta cifra, refiere

que la normativa no orienta nada sobre esta cuestión (44 directores), 94 de ellos indican seleccionaron la opción “bastante” y 158 “algo”.

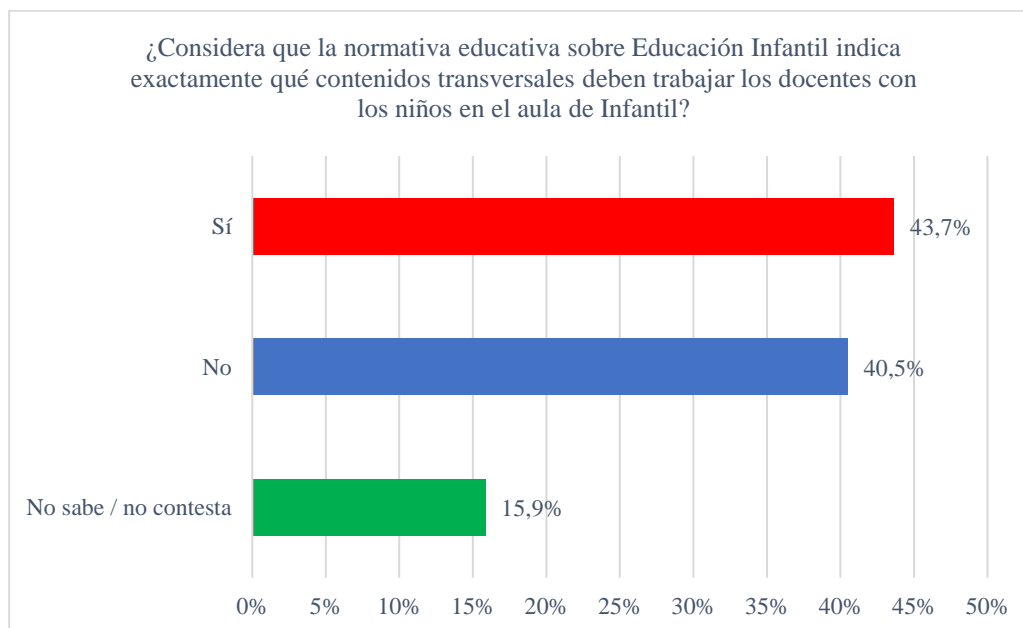
Si se suman los anteriores datos atendiendo a una unificación de respuestas polarizadas se puede señalar esto:

- 33,4% de la muestra considera que la normativa educativa es poco o nada clara con respecto al modo de abordar la educación en valores en la etapa de Educación Infantil.
- Únicamente el 28% de la muestra se inclina por afirmar que dicha cuestión aparece concretada mucho o bastante y 38,5% restante se postularía al respecto en el justo medio al haber seleccionado la opción más conservadora “algo”.

Lo anterior viene a indicar que la normativa española orienta, pero no de forma clara sobre la forma de educar en valores en el aula de Infantil.

Figura 43.

Medida en que los directores consideran que la normativa educativa española indica exactamente los contenidos transversales que los docentes deben trabajar en Educación Infantil.



Para dar más fuerza a la cuestión de la falta de concreción curricular de la educación en valores o ético-cívica en la etapa de Educación Infantil de la que parte esta

tesis, se suma que más de la mitad de la muestra alcanzada, concretamente el 56,9%, lo que equivale a 231 directores, afirma que no considera que la normativa educativa en España concrete contenidos transversales de modo adecuado para que los docentes impartan los mismos en el aula con el alumnado de Infantil.

A pesar de que se muestra cierta controversia en los resultados obtenidos, estos resultados apoyan ciertas premisas descritas anteriormente y pueden llevar a inferir una vez más que la educación ético-cívica o en valores en el territorio español parece ir contra la igualdad de oportunidades formativas al no contar con un currículo claro y criterios mínimos coherentes para abordar esta importante cuestión con rigor. Esto no ocurre, por ejemplo, en otras áreas curriculares de dicha etapa.

Sección 2. Diferencias entre áreas de religión y valores en Educación Infantil.

En la Tabla 45 se recogen los resultados que permiten valorar los interrogantes vinculados con la formación del profesorado que enseña religión y valores en Educación Infantil en España, y sobre el modo de abordar dichas enseñanzas. La misma se puede observar en la página siguiente.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 45.

Resultados de la sección 2 para valorar aspectos de la formación del profesorado de religión y de valores

¿Se imparte religión en Educación Infantil en su centro educativo?	Nº	%
Sí	225	54.88%
No	181	44.15%
No sabe / No responde	4	0.98%
Total	410	100%
¿Se imparte educación en valores o alternativas a religión en Educación Infantil en el centro educativo?		
Sí	283	69.02%
No	113	27.56%
No sabe / No responde	14	3.41%
Total	410	100%
Nombre de la asignatura o área alternativa a la religión (en caso de responder sí a si se imparte educación en valores en Infantil)		
Valores	104	35.62%
Valores cívicos y éticos	73	25.00%
Alternativa a la religión	40	13.70%
Alternativas	3	1.03%
Otro	72	24.66%
Total	292*	100%
Formación específica del profesorado de valores o alternativa a la religión		
DECA	29	7.07%
Filosofía o antropología	5	1.22%
Otra formación específica reglada	23	5.61%
Profesor de primaria o secundaria de Religión o Filosofía	46	11.22%
Maestros de Educación infantil	307	74.88%
Total	410	100%
Formación específica del profesorado de religión del centro		
DECA	194	55.59%
Teología o similar	12	3.44%
Ninguna específica	51	14.61%
No sabe / No responde	92	26.36%
Total	349	100%
Profesorado de religión que imparte también la alternativa		
Sí	41	10.00%
No	268	65.37%
No sabe / No responde	101	24.63%
Total	410	100%

Nota: * el total de personas que respondieron con el nombre de la asignatura alternativa a religión difiere del total de personas que manifestaron que sí existía una alternativa (9 personas).

Análisis de resultados de la sección 2. Diferencias entre áreas de religión y valores en Educación Infantil.

En relación con los resultados expuestos en esta sección se destacan los siguientes aspectos:

En primer lugar, se procede a analizar si se imparte o no religión en Educación Infantil y si, por su parte, se imparte o no educación en valores en dicha etapa educativa. En caso afirmativo, los directores indican el nombre concreto de dichas enseñanzas con una asignatura o área en cuestión (aspecto que no se recoge como tal en los actuales documentos educativos que regulan las enseñanzas de Educación Infantil en España).

- Más de la mitad de la muestra (54,88%) indica que en su centro educativo se imparte religión en la etapa de Educación Infantil, y en el caso de los resultados sobre si se imparte en esta misma etapa educación en valores o alternativas a la religión, el porcentaje asciende al 69,02%, cuestión que sorprende puesto que no existe un área o asignatura específica en la normativa educativa que refiera dichas enseñanzas en Infantil, pues se recoge como “transversal”.
- Conectado con lo anterior, a los que respondieron “sí” en la cuestión referida a si se imparten o no enseñanzas de educación en valores o alternativas a la religión en su centro educativo en la etapa de Infantil, se les preguntó por el nombre concreto de las mismas (pese a que no aparece como tal en la normativa educativa). El 35,62% (104 directores) afirmaron que estas enseñanzas se recogían como “valores”, 73 de ellos (25%) afirmaron que el nombre de esta asignatura o área era el de “Valores cívicos y éticos”, 40 (13,7%) “Alternativas a la religión”, 3 (1,03%) indicaron que se llamaba “alternativas” y 72 (24,66%) directores refirieron que “otro”. En total 292 directores (71,2% de los 410 participantes en el estudio) indicaron el nombre de una asignatura o área asociada a la cuestión de la enseñanza ético-cívica que no existe como tal en la normativa educativa actual de la etapa de Educación Infantil.

Se destaca aquí que 9 personas han respondido el nombre de la asignatura o área en cuestión cuando no marcaron anteriormente la opción de que en su centro sí se impartía educación en valores en Infantil.

Del cuestionario se puede deducir además, los siguientes resultados en cuanto a la formación específica del profesorado de religión y de valores o alternativa a la religión (tanto de Infantil como de Primaria y Secundaria) y sobre si los docentes que imparten estas enseñanzas son los mismos o no:

- Con respecto al profesorado que imparte religión, el 55,59% contaría con Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (DECA), el 3,44% contaría con estudios de teología o similares y llama la atención que en un 14,61% de casos los directores participantes refieren que no cuentan con ninguna formación específica de religión.
- En contraste con lo anterior, el porcentaje de profesorado de valores o alternativa a la religión que cuenta con DECA desciende al 7,07%, el 11,22% se corresponde con aquellos con especialidad de filosofía o teología y se indica que en un 74,88% los encargados de impartir estas enseñanzas son maestros de Educación Infantil, o técnicos Superiores en Educación Infantil sin una formación específica asociada a la educación en valores.
- Lo anterior implica que en un alto porcentaje el profesorado que se encarga de la educación en valores o ético-cívica carece de una formación específica en dicha cuestión, mientras que los que dan religión sí cuentan con formación asociada a dicho ámbito de conocimiento, lo cual puede asociarse a un agravio comparativo en la importancia que se otorga a ambos ámbitos del saber y que puede implicar una falta de igualdad de oportunidades formativas en lo que respecta a aspectos morales en los individuos que cursan dichas enseñanzas.
- Para finalizar con este bloque, los datos sobre si el profesorado de religión y de valores era el mismo en el centro educativo o no, llama la atención de

forma notable que, tan solo, el 65,37% de los informantes indican “no”, lo que implica que un 34,63% de los docentes de los centros educativos que han participado en el estudio imparten ambos ámbitos de conocimiento, Esto lleva a inferir la existencia de problemas de sesgos debidos a ideologías o pensamientos espirituales de los docentes.

Lo recogido en los párrafos anteriores viene a confirmar, una vez más, tal como se reflejó en el apartado del análisis de la normativa educativa, que la educación en valores en España (concretamente en Educación Infantil) no está estructurada puesto que ni tan siquiera el profesorado de dicho ámbito del saber está cualificado. Esta cuestión supone un gran problema si se pretende ayudar desde la primera infancia a la formación en aspectos de convivencia, democracia y ciudadanía con una perspectiva rigurosa ya que en estos momentos la situación puede comportar agravios comparativos en la educación para la paz y la democracia del alumnado que recibe enseñanzas de religión y el que no.

En la misma línea, los directores de Centro participantes en la encuesta informan que el profesorado de religión es el mismo que el de valores y esto, cuando el currículo no especifica objetivos, contenidos ni criterios de evaluación en tanto a la educación en valores, puede convertirse en un problema tanto para el profesorado en cuestión como para los discentes y sus familias, que en base a lo descrito en el artículo 27.2 de la Constitución Española y en consonancia con la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE).

Aunque se abordará este aspecto de modo más profundo en el apartado de discusión, se plantea en base a los resultados obtenidos que lo señalado atentaría contra aspectos de la normativa anteriormente señalada en lo que respecta al artículo 4 de la LODE, ya que si no existe concreción curricular coherente en educación en valores pero sí en religión (tal como se observa en el apartado del marco normativo), por muy buena voluntad que tengan los docentes y en base a su libertad de cátedra, podrían incumplir lo siguiente:

“1. Los padres, madres o tutores, en relación con la educación de sus hijos e hijas o pupilos y pupilas, tienen derecho a que reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” («BOE» núm. 159, de 04 de julio de 1985 Referencia: BOE-A-1985-12978. Artículo cuarto: 7).

Por otra parte, partiendo de una perspectiva rigurosa y científica, se estaría incumpliendo lo que a continuación se detalla:

“1. Todos los alumnos y alumnas tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando («BOE» núm. 159, de 04 de julio de 1985 Referencia: BOE-A-1985-12978. Artículo Sexto:8).

Se puede considerar que existe formación concreta para el profesorado de religión y una correcta concreción, por lo que los alumnos que reciban estas enseñanzas tendrán más acceso a formación moral (en este caso ligada a una determinada creencia espiritual) que los que no la tienen, y es que, sin un currículo concreto, sin docentes formados (a los que no se pide un título, cuestión que no ocurre con los de religión), a lo que si se suma que el docente de religión puede impartir valores, pero el de valores no puede impartir religión, supone al menos una disonancia en el proceso de aprendizaje de aspectos ético-cívicos.

Parece que, al menos, los alumnos que reciben enseñanzas de religión cuentan con una educación moral debidamente estructurada a nivel didáctico, mientras que los que no, simplemente quedan en manos de la libertad de cátedra del docente que les toque, con lo que ello comporta.

Si se le suma a este factor la falta de concreción curricular de la educación en valores en Infantil, que ni tan siquiera cuenta con un área específica, se estaría como poco vulnerando el principio básico de que todos los alumnos y alumnas tienen los mismos derechos y deberes.

Sección 3. Sinergias entre administraciones y centros educativos

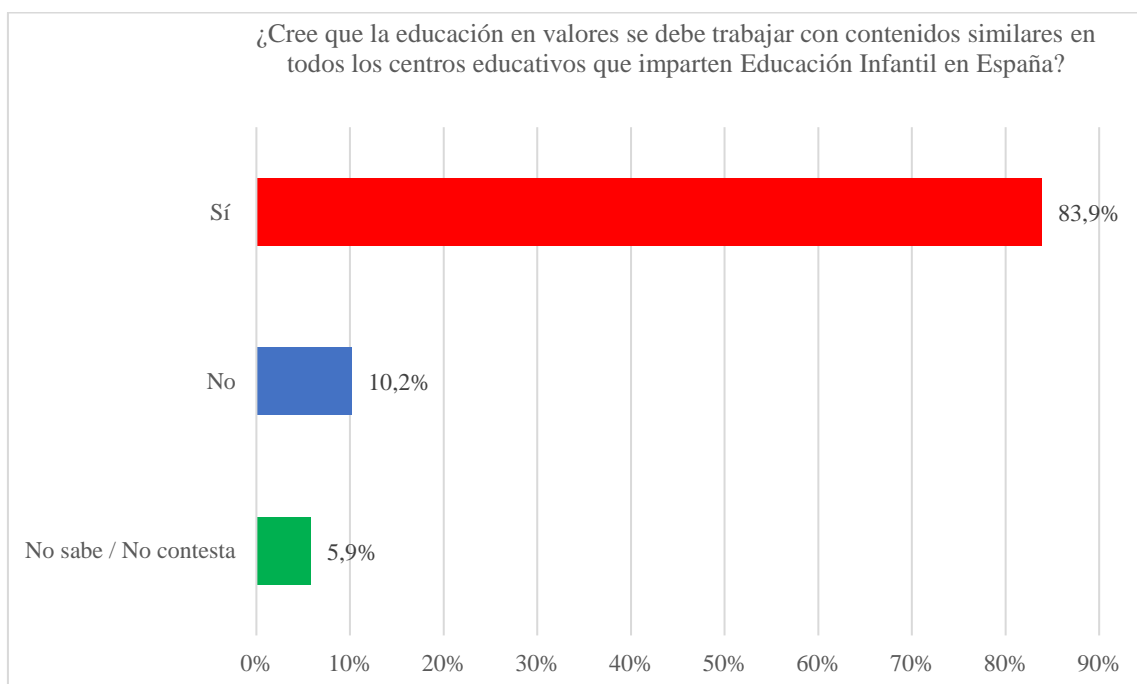
Esta sección se ha destinado a analizar la percepción de los directores sobre el modo de articular la educación en valores desde los procesos de gobernanza. Además, se ha incluido el planteamiento de comisiones de expertos y el modo de establecer sinergias entre la administración educativa y los centros para la concreción curricular de la educación en valores.

Para comenzar el análisis de resultados, se valoran los datos en un gráfico asociados a la pregunta sobre si los informantes creen que la educación en valores se debe

trabajar con contenidos similares en todos los centros educativos que imparten Educación Infantil en España. Planteamiento que conecta la perspectiva política con la educativa en el marco de una sociedad democrática.

Figura 44.

Medida en que los directores consideran se debería trabajar la educación en valores con contenidos similares en todos los centros educativos que imparten Educación Infantil en España.

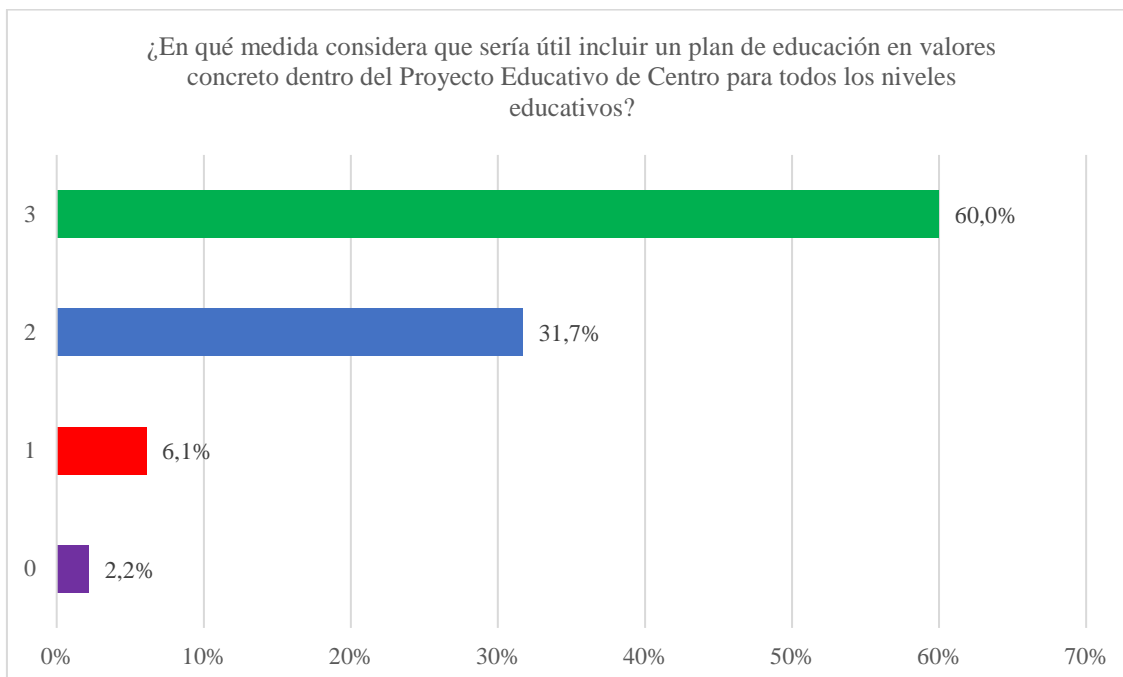


Tan solo un 10,2 % de la muestra considera que no se deben trabajar contenidos de educación en valores similares en todos los centros educativos que imparten Educación Infantil en España; frente a ello, el 83,9% (344 directores) refieren que sí, y tan solo 5,9% seleccionaron la opción “No sabe/ no contesta”.

Sin unos contenidos, objetivos y criterios de evaluación mínimamente estandarizados, una vez más se alude a que se incumpliría la perspectiva de la LODE y de la Constitución Española de ofrecer una educación que garantice igualdad de oportunidades formativas para todos los alumnos y alumnas en algo tan relevante como la educación para la paz, aspecto que, por ejemplo, no ocurre con las áreas curriculares establecidas para primer y segundo ciclo de Educación Infantil.

Figura 45.

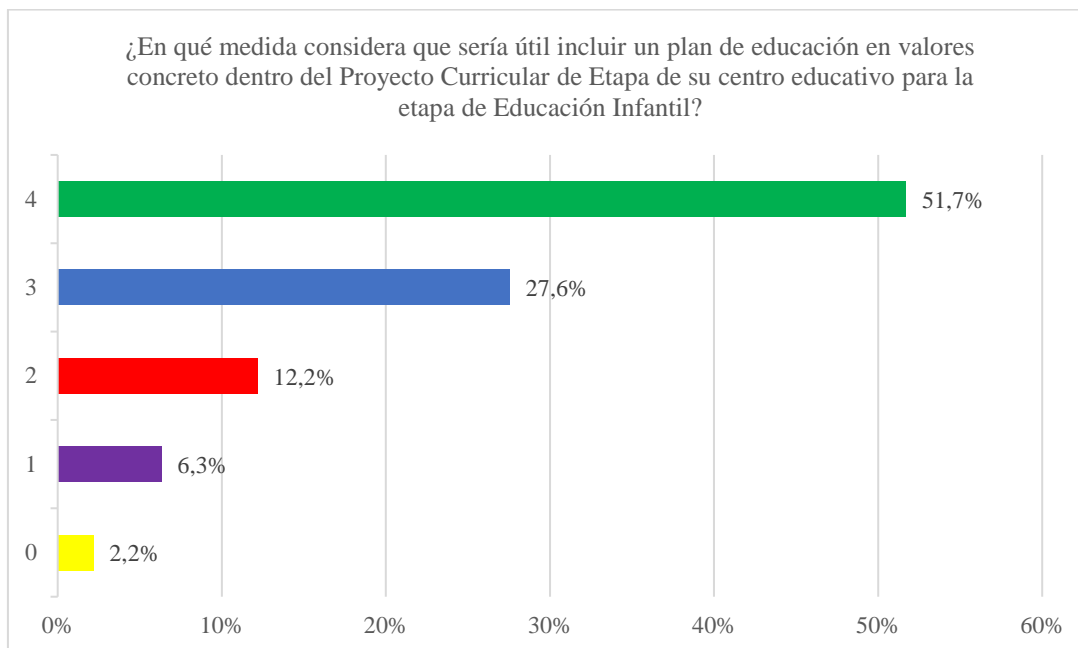
Medida en que los directores perciben que sería útil incluir un plan de educación en valores concreto dentro del Proyecto Educativo de Centro para todos los niveles educativos.



En aras de continuar analizando el modo de abordar la concreción de educación en valores, en la siguiente figura, en la que la graduación de respuestas equivale a: 0- Nada, 1-Poco, 2-Bastante y 3-Mucho, se señala que tan solo un 2,2%, refiere que no sería útil contar con un plan de educación en valores concreto dentro del Proyecto Educativo de Centro para todos los niveles educativos, mientras que un 6,1% seleccionó poco y 91,7% (sumando aquellos que escogieron la opción 2 y 3) consideran que esto sería útil (60% sostiene que “mucho” y 31,7 que “bastante”).

Figura 46.

Medida en que los directores perciben que sería útil incluir un plan de educación en valores concreto dentro del Proyecto Curricular de etapa para Educación Infantil.

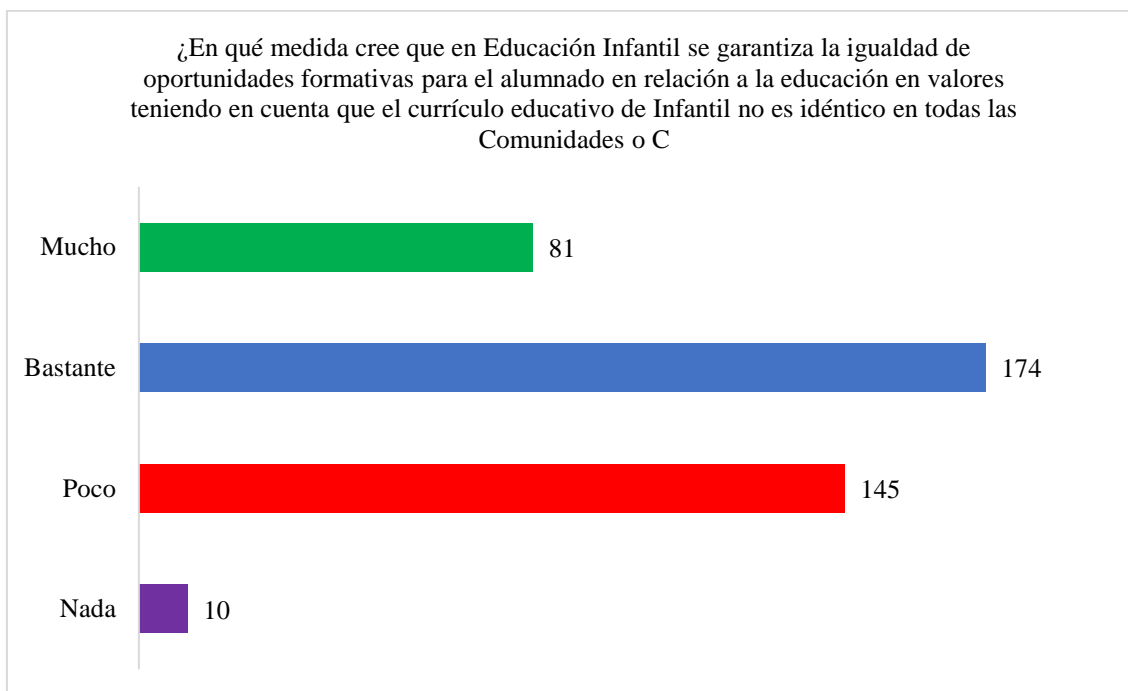


Para especificar de modo más detallado aspectos conectados con el diseño del sistema de concreción de la educación ético-cívica o en valores para la Educación Infantil en España, y teniendo presente la graduación en las respuestas en base a 0-Nada, 1-Poco, 2-Algo, 3-Bastante, 4-Mucho, el anterior gráfico, recoge que el 79,3% de la muestra destaca que sería útil incluir un plan de educación en valores concreto dentro del Proyecto Curricular de Etapa de su Centro para la etapa de Infantil, frente a un 8,5% que selecciona la opción “nada” (2,2%) o “poco” (6,3%).

En definitiva, nada menos que un 91,5% de los informantes están interesados en la cuestión.

Figura 47.

Medida en la muestra considera que se garantiza la igualdad de oportunidades formativas para el alumnado de Infantil sabiendo que el currículo educativo al respecto no es idéntico en todas las Comunidades o Ciudades Autónomas en España.



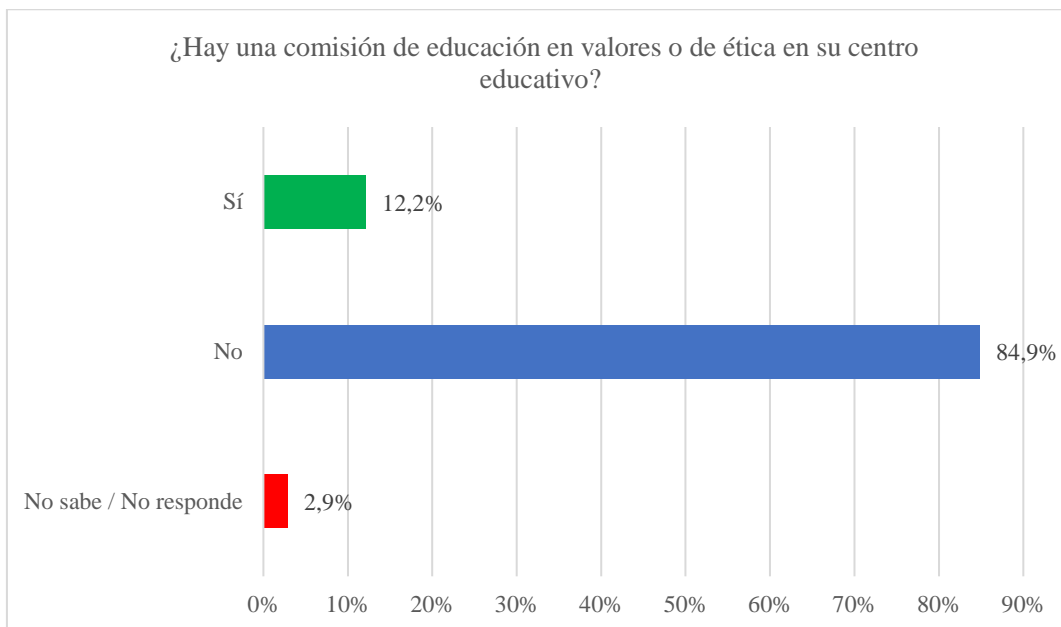
El gráfico anterior recoge que, un notable, 37,8% de la muestra considera que se garantiza poco o nada una igualdad de oportunidades formativas para el alumnado de Infantil en lo que respecta a la educación en valores en España, lo que una vez más, atendería contra aspectos recogidos tanto en la LODE como en la Constitución Española.

Si bien el 19,8% indica que considera que mucho y el 42,4% que bastante, en este caso, se pone de manifiesto que el porcentaje alcanzado en la consideración de la falta de igualdad de oportunidades formativas sería motivo y razón que la Administración Educativa revisara la cuestión en estudio, para no incumplir con normativa. Concretamente es posible hasta apuntar hacia aspectos anticonstitucionales pues no todos estarían teniendo acceso a los mismos derechos en lo que al acceso al conocimiento de este ámbito del saber.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Figura 48.

Presencia o no de comisión de educación en valores en el centro educativo.

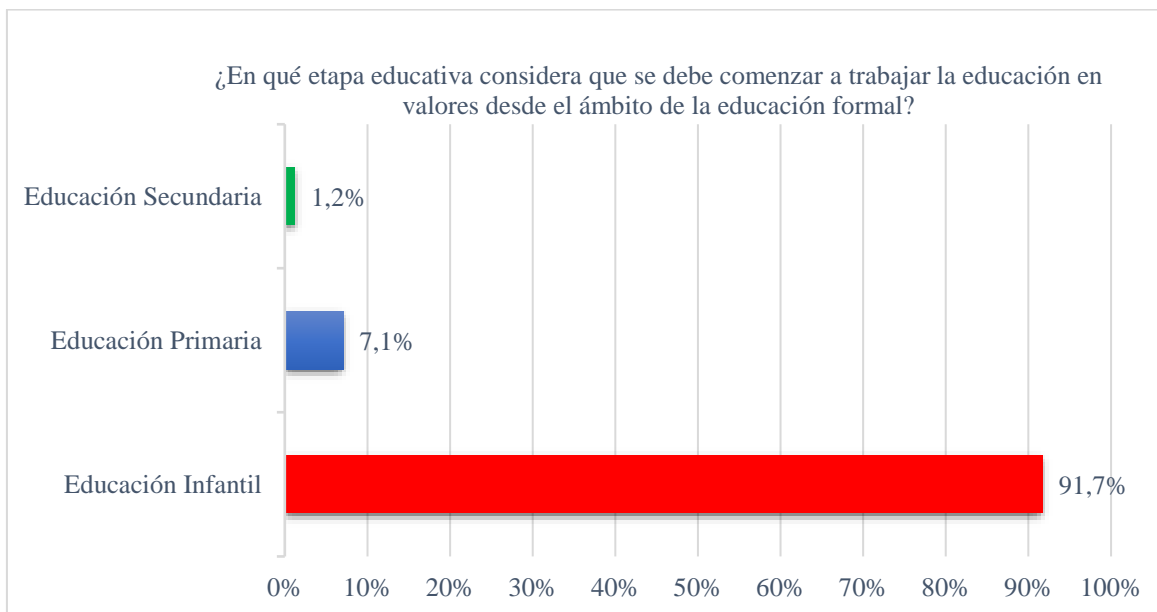


En cuanto a estructura de análisis y seguimiento, 348 informantes de 410 confirman que en el Centro Educativo no cuentan con una comisión de educación en valores o ética.

A continuación, se reflejan los resultados de la cuestión destinada a averiguar en qué etapa educativa considera la muestra que debería comenzarse a trabajar la educación en valores desde la educación formal.

Figura 49.

*Etapa educativa en la que debe iniciarse la educación en valores en educación formal.
 Elaboración propia.*

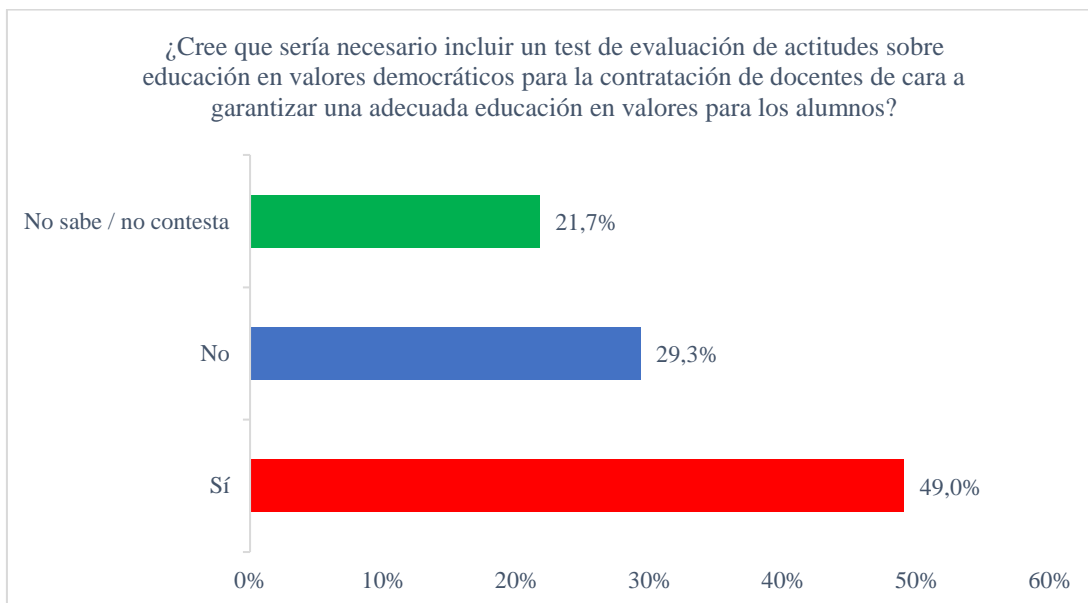


En el gráfico anterior, el 91,7% de los informantes de la muestra consideran que la educación en valores debería iniciarse en la etapa educativa de Infantil. Esto llama especialmente la atención si se considera que en la normativa educativa no aparece concretado el modo de hacerlo, cosa que sí ocurre en Educación Primaria de manera algo más específica. Por ello, se considera preciso que la Administración Educativa debería realizar al menos una guía para ofrecer criterios mínimos comunes para abordar estas enseñanzas desde las edades más tempranas. Básicamente debido a su especial relevancia en el desarrollo moral a edades tempranas, al que ya en la misma normativa aparece reseñado como de especial atención tanto de 0 a 3 años como de 3 a 6.

En conexión con la cuestión sobre la formación del profesorado en educación en valores, en el cuestionario se incluyó una pregunta relacionada con la percepción de los informantes sobre si consideraban preciso incluir un test de evaluación para el profesorado sobre educación en valores democráticos para su contratación como docentes. Los datos indican que, tan solo, un 29,3 % de la muestra (120 personas) consideran que no, frente a un 49% que seleccionó la opción sí, y un 21,7% que optó por indicar no sabe/ no contesta.

Figura 50.

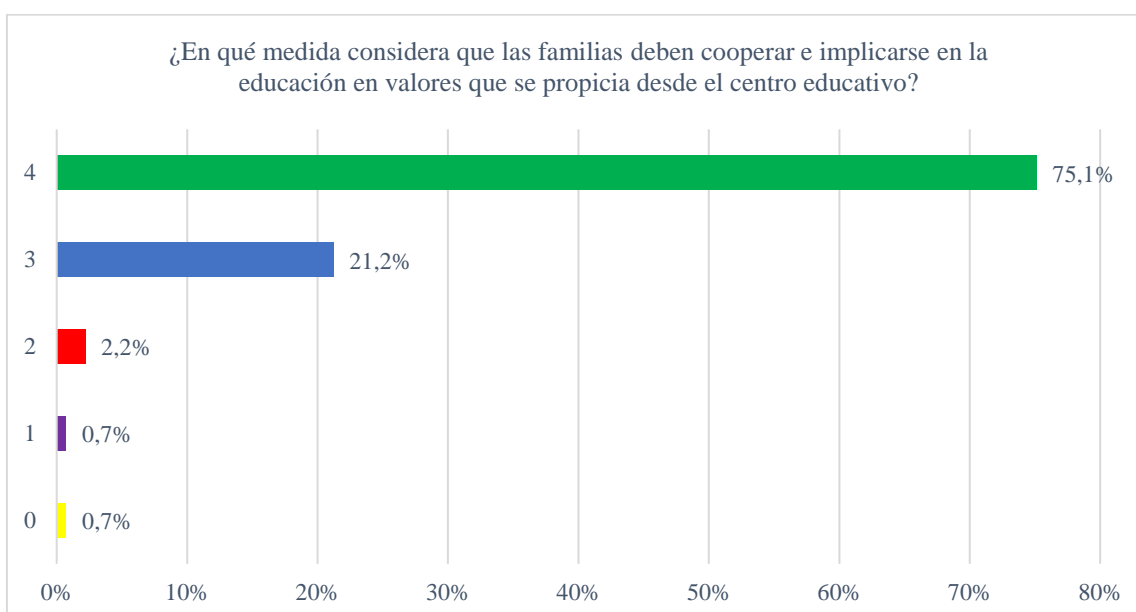
Percepción sobre la necesidad o no de un test de evaluación de actitudes sobre educación en valores democráticos para docentes.



Abordando la dimensión familiar, se preguntó si se consideraba que las familias debían cooperar e implicarse en la educación en valores que se desarrolla desde el centro educativo. Se obtuvieron las respuestas que se reflejan en el siguiente gráfico.

Figura 51.

Percepción sobre la cooperación e implicación de las familias en la educación en valores.



Un 75,1% de la muestra indicó que consideraban que las familias debían implicarse mucho en la educación en valores desarrollada desde el Centro Educativo, seguido de un 21,2% que escogió la opción de bastante. Por tanto, los Centros sí esperan una alta implicación de las familias.

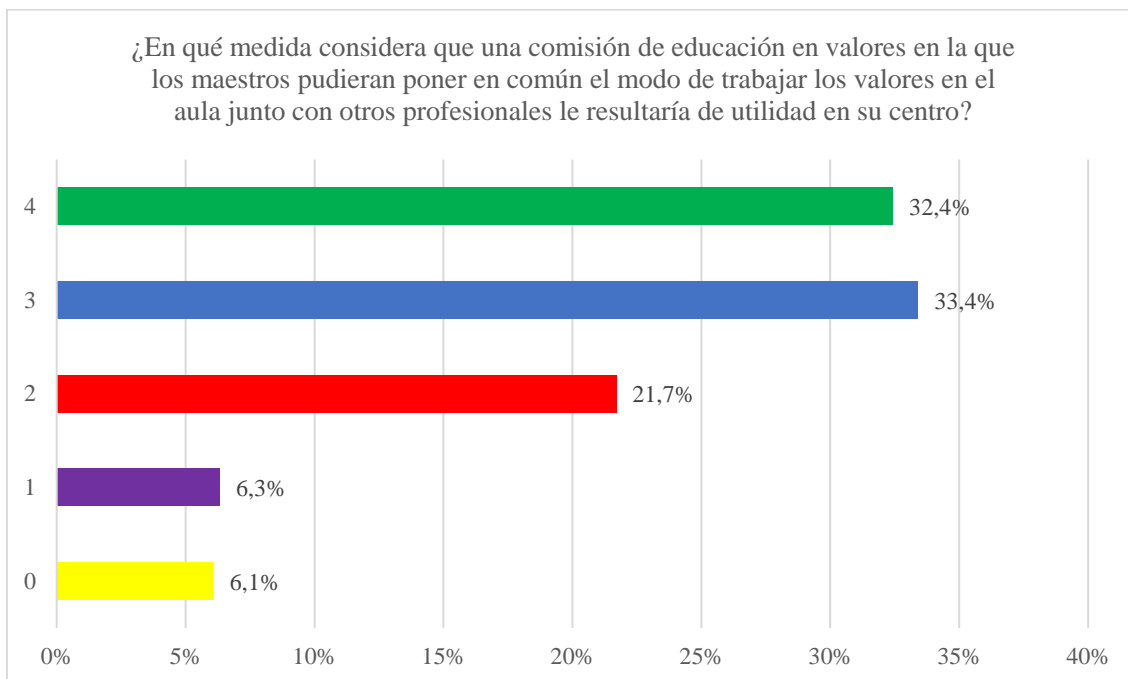
Lo anterior se conecta con la normativa educativa en lo que respecta a la participación de las familias en el centro educativo y sirve para reforzar el planteamiento de emplear la mayéutica y la ética discursiva de Habermas, ya indicadas en el apartado de corte más teórico, para propiciar una participación activa, significativa y democrática de la Comunidad Educativa.

En el plano de la concreción curricular que podría interesar a la Administración Educativa, se analizan los datos sobre la posibilidad de integrar comisiones de educación en valores dentro del sistema de concreción a nivel curricular y metodológico. Sobre ello, teniendo en consideración que la pregunta se formuló con el escalado entre 0-Nada, a 3-Mucho, destaca que, el 32,4% de los informantes sostienen que una comisión de educación en valores en la que, los maestros pudieran poner en común el modo de trabajar los valores en el aula junto con otros profesionales, le resultaría de utilidad en su centro. A continuación, un 33,4% escogió la opción “Bastante”, un 21,7% que se decantó por la opción “Algo”, y tan solo el 6,3% escogió la opción “Poco” y, por último, un 6,1 la opción “Nada”. En base a ello, se considera que, efectivamente, un comité con las características descritas en la formulación de la pregunta se podría integrar como parte del sistema de concreción de la educación en valores o ético-cívica.

En el gráfico que se expone a continuación, se aprecia el número exacto de respuestas de la muestra en cada opción.

Figura 52.

Medida en que se consideraría útil la existencia de una comisión de educación en valores en el centro educativo formada por maestros y otros profesionales.

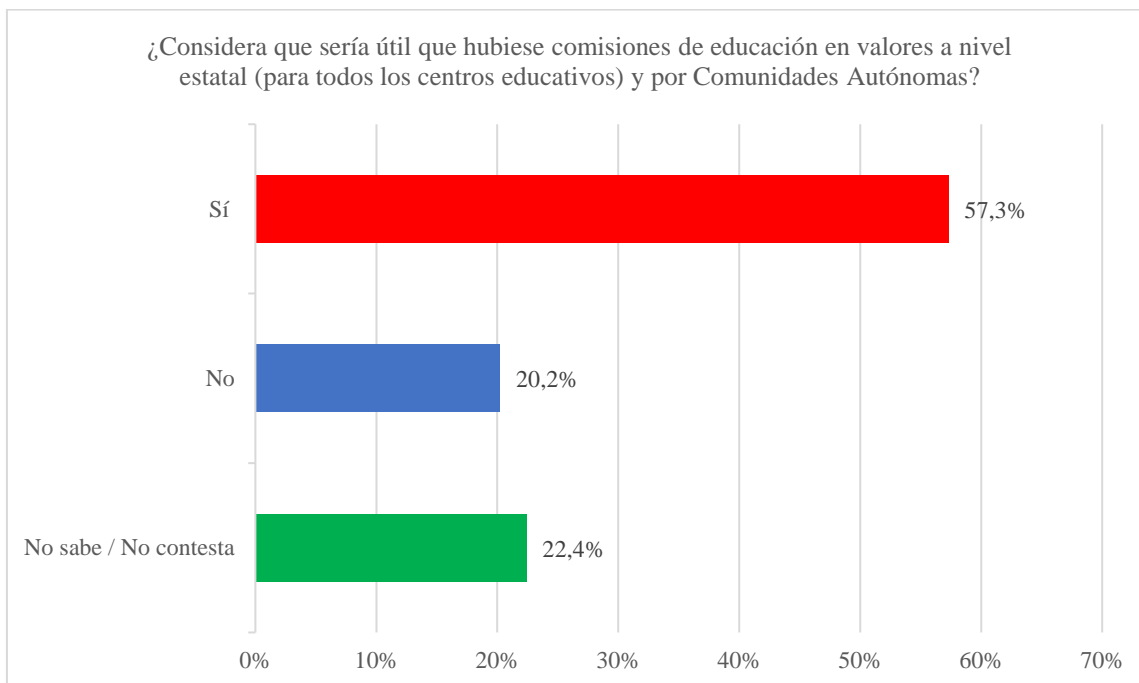


En base a ello, se considera que, en efecto, un comité de las características descritas en la formulación de la pregunta se podría integrar como parte del sistema de concreción de la educación en valores o ético-cívica.

Y para profundizar más en el aspecto de la creación de comisiones o comités en diferentes niveles, se analizan los siguientes datos.

Figura 53.

Percepción de la utilidad de la presencia de comisiones de educación en valores a nivel estatal para todos los centros educativos y por Comunidades y Ciudades Autónomas.

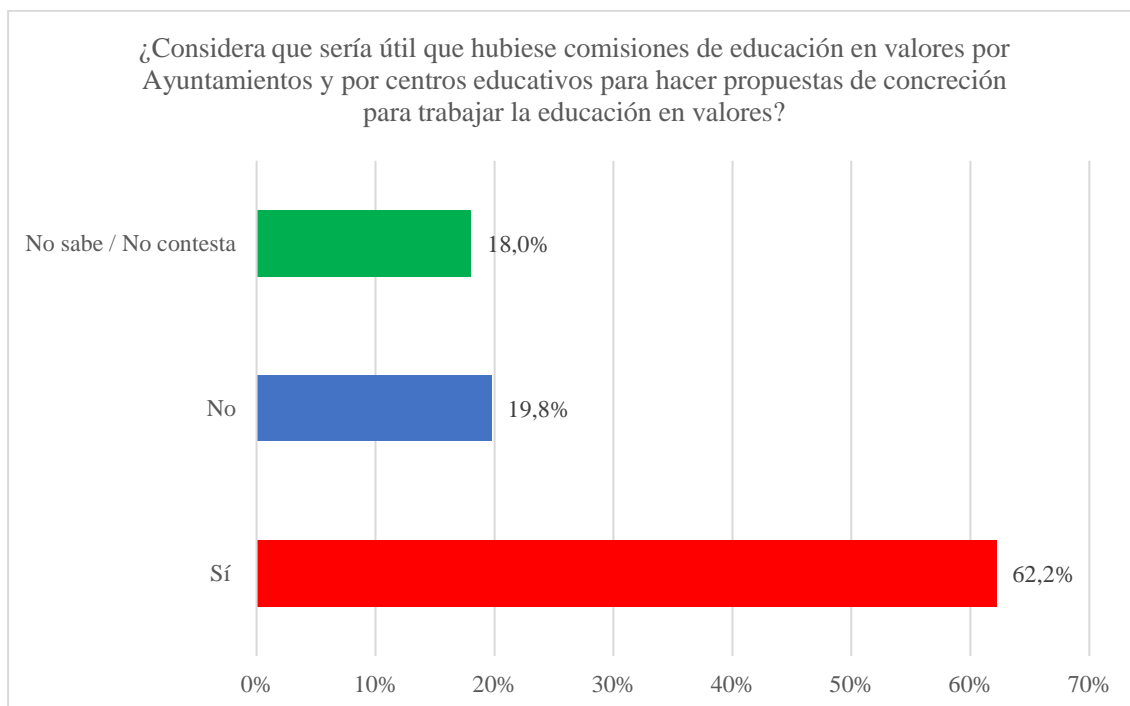


Además de integrar comités en los centros educativos considerando lo analizado hasta el momento para la educación en valores dentro de la formación reglada, se valora positivamente la futura creación de comisiones de educación en valores a nivel estatal para todos los centros educativos y a su vez por Comunidades o Ciudades Autónomas en base a los resultados obtenidos y que se pueden ver en la figura anterior. En virtud de ello, se señala que más de la mitad de la muestra (57,3% / 235 personas) señalaron a lo anterior que sí. El 20,2% indicó que no, y el 22,4% escogió la opción no sabe/ no contesta.

La inferencia de los resultados, su significatividad a escala país, lleva a integrar definitivamente las Comisiones propuestas en el sistema de concreción.

Figura 54.

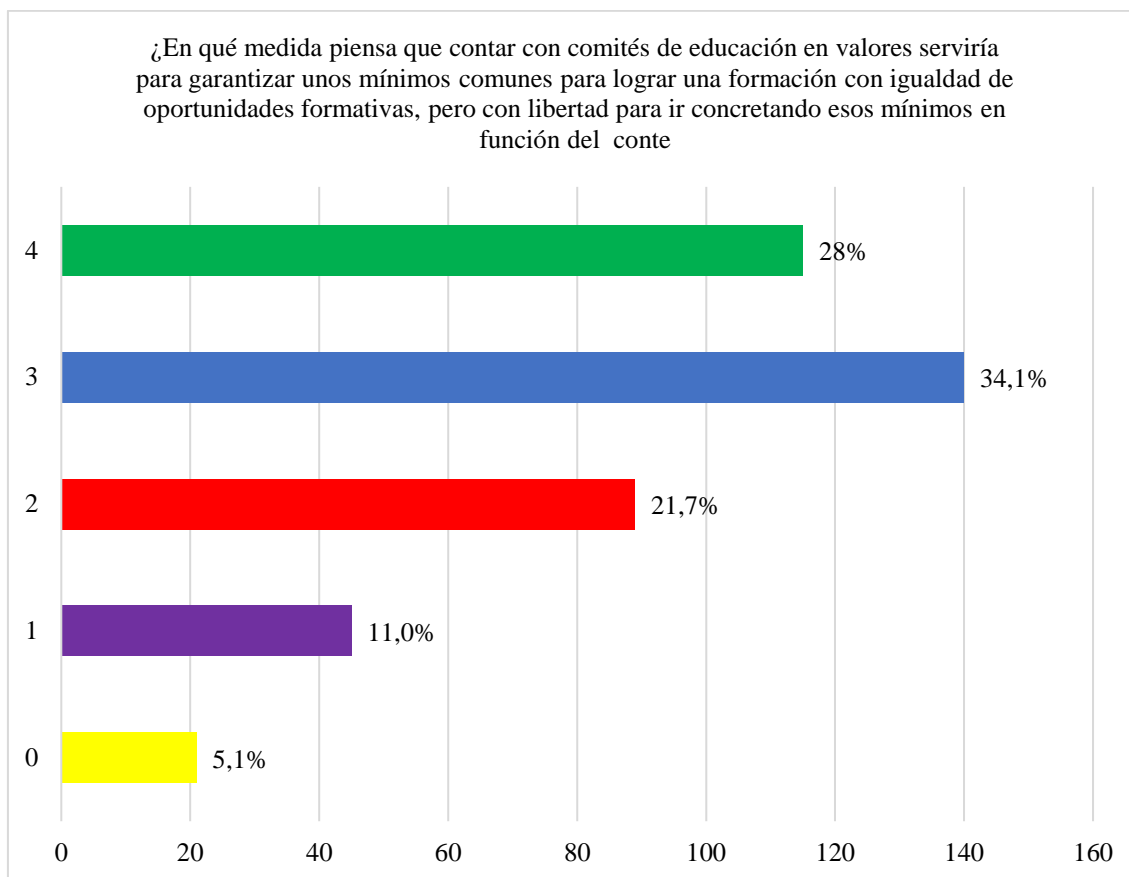
Percepción sobre la utilidad de la presencia de comisiones de educación en valores por Ayuntamientos y por centros educativos para hacer propuestas de concreción para trabajar la educación en valores.



En la línea de profundizar más sobre la percepción de los informantes con respecto a la posible creación de diversos comités de educación en valores, se preguntó si consideraban que los mismos servirían para garantizar mínimos comunes para formar en igualdad de oportunidades al alumnado. Además, en la pregunta se incluyó la observación sobre que se mantendría la libertad para concretar esos mínimos comunes en función del contexto. Estableciendo de este modo la conexión entre el formulario y lo descrito sobre ética transcultural y educación patrimonial. Concretamente se obtuvieron los datos recogidos en el gráfico siguiente:

Figura 55.

Percepción sobre la utilidad de los comités o comisiones de educación en valores para garantizar mínimos comunes e igualdad de oportunidades formativas y libertad de concreción de mínimos según el contexto.



Hay que precisar que esta pregunta además recoge la perspectiva de concreción curricular de los diferentes niveles ya explicados en el apartado teórico de la tesis, y que obedece a la estructura de jerarquía de aspectos mínimos compartidos y establecidos a nivel de Constitución Española, Derechos Humanos, Derechos del Niño y Leyes Educativas, y que va “descendiendo” hasta llegar a nivel de centro educativo y de aula. Todo siempre con respeto a la norma “superior”, pero con capacidad de concretar y ampliar las mismas.

Todo esto se podría tener en consideración ya no solo para desarrollar el sistema de concreción de educación en valores, sino para una articulación pragmática de una normativa mínima que regulara aspectos básicos de la ética para todos. Esta normativa mínima, debería estar bajo la “norma superior” de los Derechos Humanos, pero que además pudiera concretarse según el contexto y en respeto a la ética transcultural para

una humanidad orientada al “Nosotros Global”, sin perder de vista la importancia de cada cultura y de cada ser y con una articulación ecológica necesaria para la preservación del planeta contemplando el mismo como si fuera la casa común de todos los congéneres.

Si bien en la Figura 53 se puede ver el número de la muestra que escogió cada respuesta, se reflejan aquí los porcentajes para facilitar la comprensión de la relevancia de los resultados analizados al respecto:

- ✓ Opción 4- Mucho: 28%
- ✓ Opción 3- Bastante: 34,1 %
- ✓ Opción 2- Algo: 21,7%
- ✓ Opción 1- Poco: 11%
- ✓ Opción 0- Nada: 5,1%

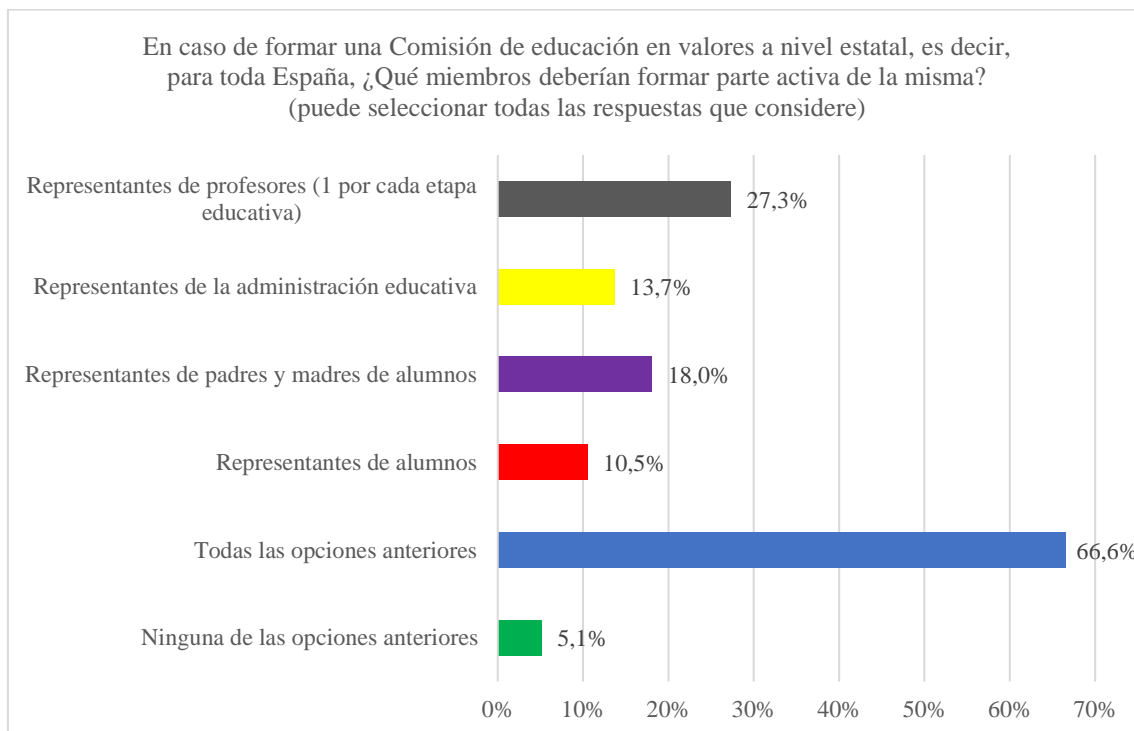
Sumando los porcentajes de las opciones 4, 3, 2 y 1, se obtendría un total del 82,8% de la muestra que, en mayor o menor medida, consideraría que los comités descritos podrían servir para garantizar igualdad de oportunidades formativas en lo que respecta a la educación en valores, frente a un 5,1 % que sostiene que no serían útiles.

En base a ello, los resultados apuntalan que sí sería interesante contar con la creación de los mismos para el fin que se pretende.

Profundizando en lo que respecta a la creación de estas comisiones, también se preguntó qué miembros deberían formar parte activa de las mismas en caso de formarlas a nivel estatal (para toda España).

Figura 56.

Miembros que formarían parte de la comisión de educación en valores a nivel estatal (para toda España).



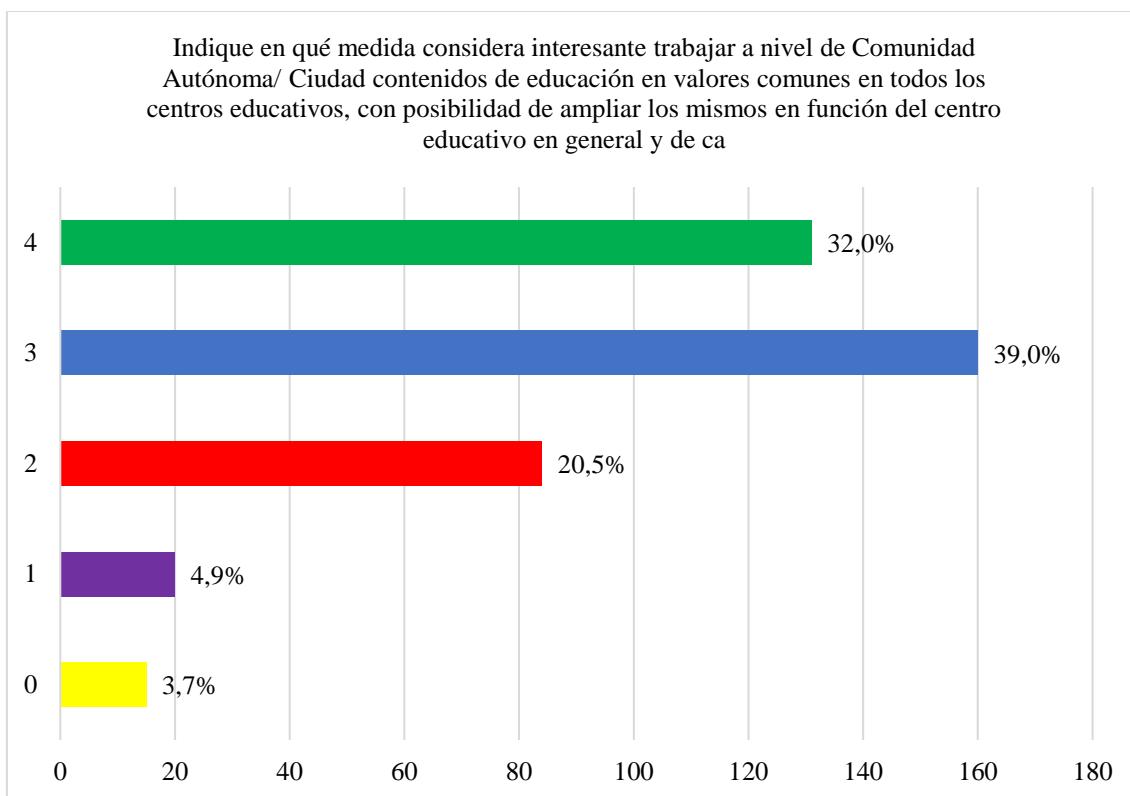
Los resultados obtenidos en la pregunta de respuesta de selección múltiple orientan a que todas las opciones ofrecidas sobre las personas que integrarían las comisiones tendrían que incorporarse en el sistema de concreción. Así pues, en estas comisiones, se consideran de forma integrada la participación de todos los miembros que aparecen recogidos en el gráfico (representante de profesores, de la administración educativa, de alumnos y las familias).

Además, con el objetivo de precisar más el modo de diseñar el sistema de concreción curricular, en el cuestionario se incluyeron preguntas para analizar si los directores de centro consideraban interesante trabajar contenidos de educación en valores comunes a escala de Comunidad/ Ciudad Autónoma, con la posibilidad de concretarlos por parte de cada centro educativo y en cada aula (se seguiría para ello el modelo de niveles de concreción curricular ya indicado en apartados anteriores de esta tesis doctoral).

Con respecto a ello, los datos de la encuesta señalan (usando la escala habitual de: 0-Nada, 1-Poco interesante, 2-Algo interesante, 3-Bastante interesante y 4-Muy interesante) que el 91,5 % de los informantes seleccionaron las opciones 4, 3 y 2, mientras que únicamente un 8,6 % escogió las opciones 1 y 2, indicando que es poco o nada interesante. Teniendo esto en cuenta, se considera que sería interesante integrar valores comunes para trabajar en todo el territorio español, y que además se pudieran concretar aún más en función de cada centro y de cada aula.

Figura 57.

Medida en que se considera interesante trabajar a nivel Comunidad/ Ciudad Autónoma contenidos comunes en todos los centros, con posibilidad de ampliar los mismos.



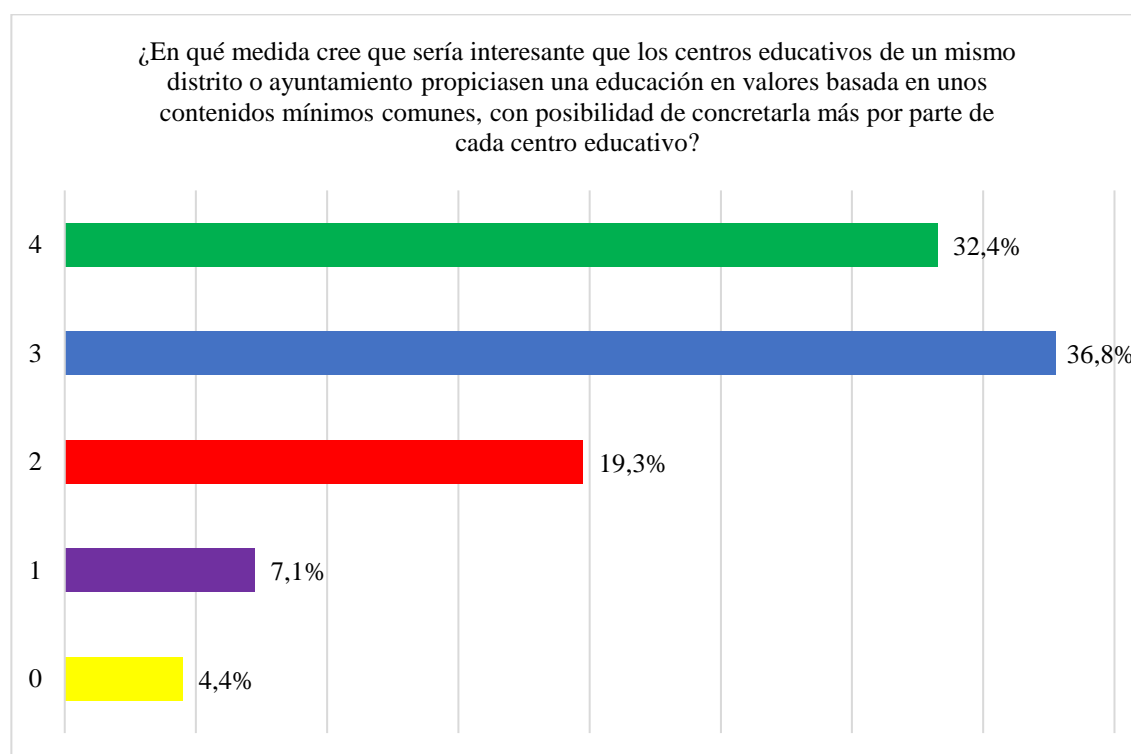
En base a los resultados obtenidos y reflejados en la anterior figura en el que aparece el número de personas exacto que escogió cada respuesta, se considera que sí sería interesante integrar valores comunes para trabajar en todo el territorio español, y que también se pudieran concretar más en función de cada centro y de cada aula.

Seguidamente, se formuló la misma pregunta, pero destacando si verían interesante que dicha cuestión se abordara a nivel de distrito o ayuntamiento. De este modo, habría un primer nivel de concreción de educación en valores a nivel general para toda España, luego por Comunidades y Ciudades Autónomas, y se iría concretando en mayor medida y ampliando dicha educación por ayuntamientos o distritos.

Lo anterior serviría para tener en cuenta lo descrito sobre el carácter transcultural de la ética y la valorización de cuestiones patrimoniales de cada emplazamiento, siempre y cuando se aborden a su vez contenidos y objetivos mínimos de educación en valores comunes para todos los alumnos que reciben enseñanzas en España.

Figura 58.

Medida en que se considera interesante que los centros educativos de un mismo distrito o ayuntamiento propiciasen una educación en valores con contenidos mínimos comunes y con posibilidad de concretarla más en cada centro educativo.



Lo anterior, obedece a un aspecto de diseño curricular que debería tenerse en consideración por parte del gobierno para incluir la educación en valores dentro de la normativa educativa (Ley y Real Decreto de enseñanzas mínimas) y constituiría una primera base. En un nivel posterior, teniendo en cuenta lo que de estos documentos saliera, se podrían constituir comisiones de expertos en educación en valores para ir

abordando la misma con una perspectiva democrática y basada en la igualdad de oportunidades formativas y en la conservación tanto del medio ambiente como del patrimonio.

Siguiendo la idea del anterior párrafo, se preguntó a los participantes de la encuesta sobre las funciones que, en caso de hacer comisiones de educación en valores a nivel de centro educativo, deberían asumir los miembros de las mismas.

Para conocer la percepción de los directores que respondieron la encuesta, se formuló una pregunta con respuestas de opción múltiple que puede apreciarse en la Figura 57, y los resultados apuntaron hacia las siguientes funciones a asumir:

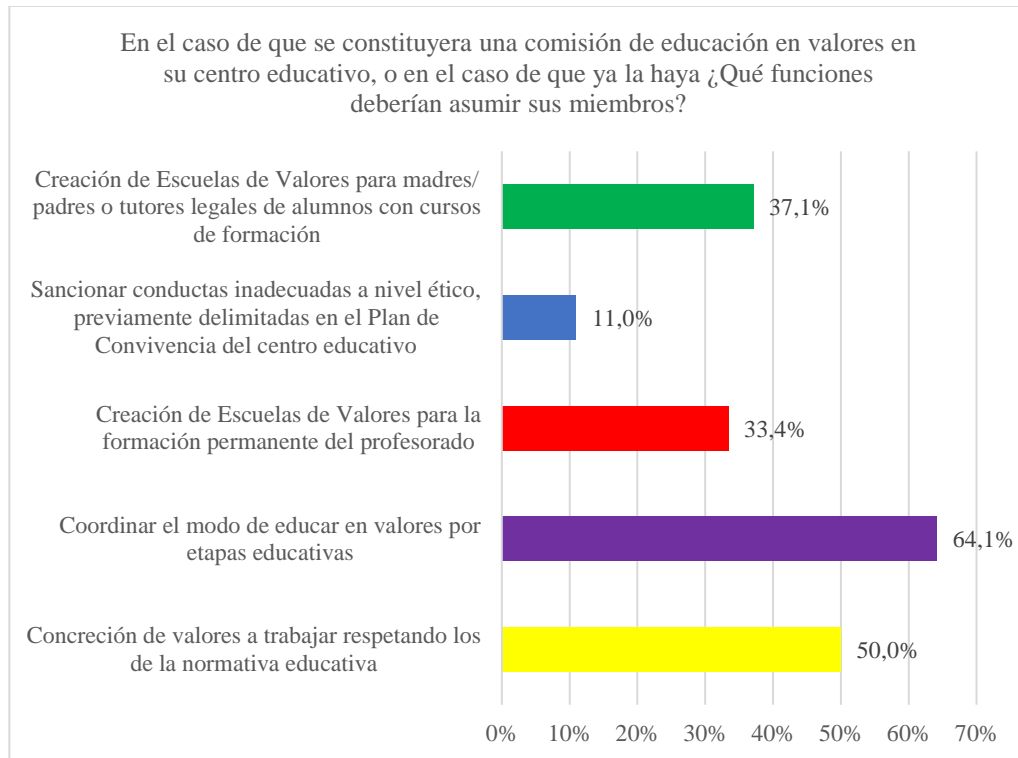
- ✓ 152 directores (37,1%) escogieron la opción de creación de escuelas de valores para madres/padres o tutores legales de alumnos con cursos de formación.
- ✓ 45 directores (11,0%) seleccionaron la opción de sancionar conductas inadecuadas a nivel ético, previamente delimitadas en el Plan de Convivencia del centro educativo.
- ✓ 137 directores (33,4%) escogieron la opción de crear escuelas de valores para la formación permanente del profesorado.
- ✓ Coordinar el modo de educar en valores por etapas educativas fue una opción escogida por 263 directores (64,1%).
- ✓ 205 directores (50% del total) consideraron que estos comités debían asumir la función de concretar los valores a trabajar respetando lo que al respecto indica la normativa educativa.

Continuando con la cuestión de los comités o comisiones de educación en valores en los centros educativos, se preguntó qué funciones debían asumir sus miembros mediante una cuestión de respuesta múltiple y los resultados obtenidos son los que aparecen en la figura siguiente.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Figura 59.

Funciones de la comisión o comité de educación en valores en el centro educativo.

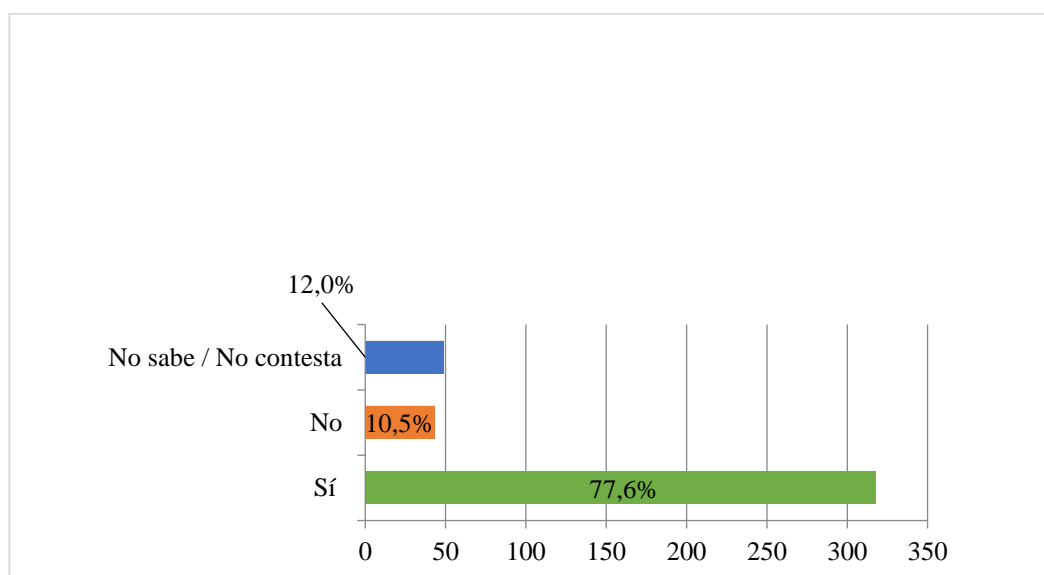


Con apoyo en las opiniones anteriores, se incluirían las funciones descritas en el marco de la creación de comisiones de educación en valores, con excepción de la que indica la opción de sancionar por bajo porcentaje de respuesta.

Figura 60.

Percepción de los directores sobre si les gustaría abordar la educación en valores con directrices claras, pero respetando la libertad de cátedra.

¿Le gustaría como director abordar la educación en valores en su centro con unas directrices claras pero que a su vez no limitase la libertad de cátedra de los docentes como ocurre con el resto de áreas curriculares? (es decir con objetivos, contenidos, criterios de evaluación para abordar la educación en valores en Infantil



Ahora bien, aun considerando necesarias directrices claras también admiten que hay que dejar cierta libertad al docente. Concretamente, en respuesta a la pregunta sobre su opinión de la existencia de libertad de cátedra el 78% de los informantes respondió de modo afirmativo. Así, parece que el sistema de concreción con estos elementos podría tener buena aceptación.

En la siguiente sección se analizarán los datos vinculados de forma estrecha con el desarrollo de la propuesta de concreción a nivel metodológico, y que se conecta con una perspectiva pragmática para que la misma pudiera implementarse a pie de aula.

Sección 4. Pertinencia de los fundamentos teóricos para su implantación en los centros educativos

Teniendo en cuenta lo descrito en el análisis de datos de las secciones anteriores, se procede a continuación a reflejar los resultados y el análisis de los mismos en lo concerniente a la sección 4, que se vinculan a una perspectiva directa de un sistema de

concreción curricular y metodológica para la educación en valores en el marco de la enseñanza reglada para España.

Para avanzar en el análisis de esta sección, previamente se debe recordar que el sistema de concreción de la educación en valores cuyo diseño se desarrollará más adelante en el apartado 6.3, consta de dos elementos bien diferenciados, un primer apartado vinculado al diseño curricular ligado a aspectos de procesos de gobernanza y que debería redundar en modificaciones a nivel de currículo educativo desde la normativa; así como de un segundo nivel que, partiendo de lo anterior, concluya en postular una concreción metodológica para dichas enseñanzas en el aula y que guarda sinergia por su parte con la propuesta de formación del profesorado que se incluye en el apartado del estudio de caso en esta tesis.

Así se plantea analizar las repuestas en dos planos de la educación en valores, en primer lugar sobre político-educativo y el segundo lugar sobre el pedagógico-didáctico. Con ello, se pretende apuntalar el modo en que lo presentado teóricamente, a modo de propuesta, en esta tesis doctoral, gire hacia su parte operativa o de aplicación práctica mediante la apuesta por la remediación del problema, con una perspectiva científica a la luz de los resultados obtenidos.

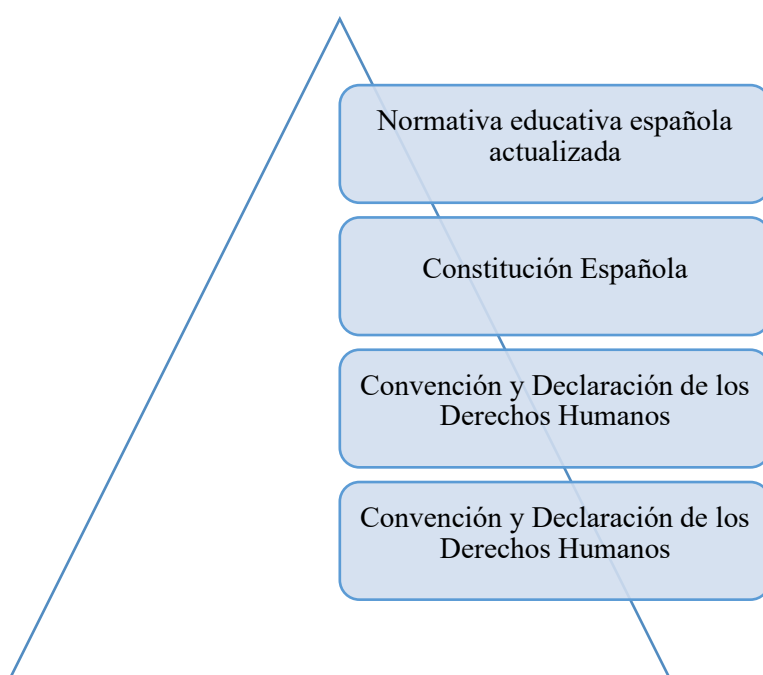
Ello, se ha llevado a cabo estudiando la percepción de los directores de centro encuestados. Además, los datos obtenidos pretenden servir de sustento científico (proceso inductivo) al diseño del sistema planteado para la educación en valores. En ningún momento se indica una validez del 100% del sistema, pero sí que partiendo de los datos se ofrece una visión de remediación como ayuda a la falta de concreción y perspectiva de transversalidad de la educación en valores.

Además, el sistema pretende huir por completo del planteamiento axiológico tradicional, apostando por el fomento de una educación en valores conectada con el cultivo de la educación del carácter aristotélica y con el desarrollo moral autónomo. Por ello, en primer lugar, se pensó un sistema mediante el cual los centros educativos podrían reconocer los valores que debían trabajar con los alumnos siempre con respeto a la normativa, pero teniendo en consideración la opinión de toda la comunidad educativa tal como se establece en la LODE en relación a su participación.

Así pues, desde una perspectiva gestada en base a una estructura piramidal que parte del respeto a lo establecido en la Convención y en la Declaración de Derechos Humanos, seguido de lo recogido en la Constitución Española y en la normativa educativa analizada en esta tesis, se analizan los resultados de la Sección 4 de la encuesta con el objetivo de analizar la viabilidad del sistema de concreción que se propone.

Figura 61.

Aspectos base del modo de abordar la educación en valores en el sistema de concreción curricular planteado.



Teniendo todo esto en cuenta, además se añade que las preguntas de esta sección se formularon con vistas a conocer la percepción de los informantes sobre la pertinencia de concretar valores en varios niveles: a nivel de aula, de centro, de distrito, de país,... y que podría sentar la base no solo para la educación en valores, sino para la política democrática real e incluso para abordar con rigor una posible ética de mínimos con rigor científico y visión pragmática. Esto, supondría la posibilidad de llegar a consensos.

Además, gracias al análisis de los datos sobre las cuestiones planteadas en esta cuarta sección, se articula lo abordado en el plano teórico, normativo y en las anteriores fases de la encuesta con el diseño metodológico concreto que, como se ha señalado, guarda relación con las proposiciones de:

- ✓ La mayéutica socrática.
- ✓ La ética discursiva de Habermas con especial énfasis en las situaciones ideales de habla.
- ✓ Las fortalezas planteadas con rigor científica con el proyecto VIA.
- ✓ Principios de la educación patrimonial en concordancia con la ética transcultural de Martha Nussbaum.

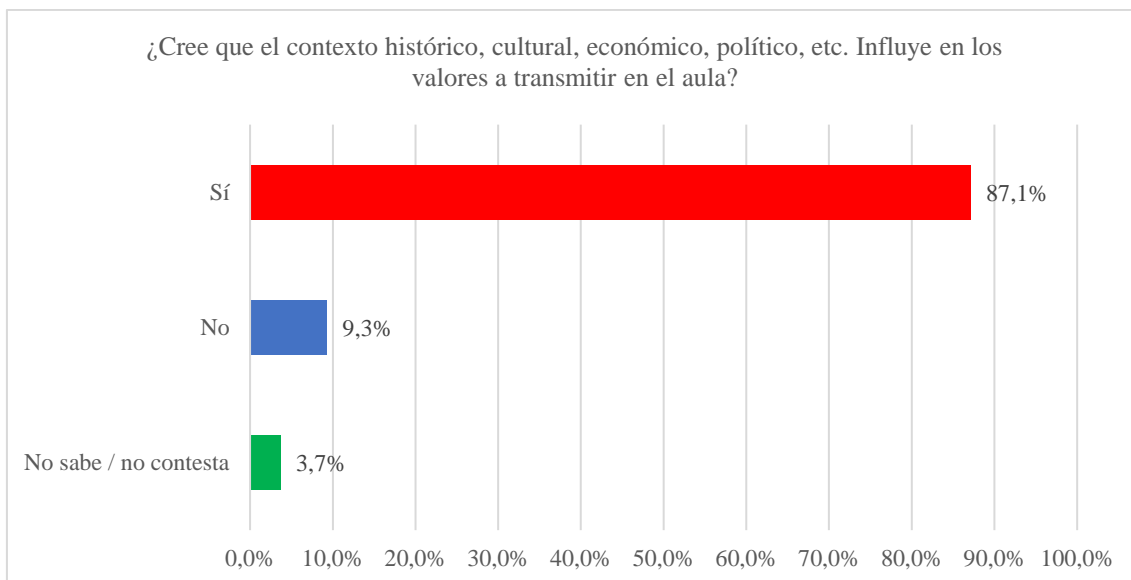
Lo anterior parte de la articulación de lo descrito surgiendo de la realidad de aula, de la teoría y de la ciencia mediante el estudio de los resultados obtenidos para ofrecer el nuevo enfoque de remediación para la concreción de la educación ético- cívica y su posible extrapolación a cuestiones políticas para que se pudiera tener en consideración en el diseño curricular.

De igual modo, lo descrito con anterioridad podría posibilitar la conservación y potenciación del patrimonio mediante la valorización del mismo, y en consecuencia del legado humano; comportando una estrecha conexión con la conservación del planeta y con el respeto por todos los seres que en él cohabitan.

Y en base a todo ello, se analizan los resultados de esta sección. Concretamente, en el siguiente gráfico se recogen las respuestas a la pregunta sobre “si se considera que el contexto influye en los valores a transmitir en el aula”. Además, se articula la formulación de esta pregunta con la parte teórica ya indicada en vinculación con fundamentos de la educación patrimonial y en concreto con la ética transcultural de Martha Nussbaum, ya que se conecta con la importancia de la influencia de los diversos valores prosociales en función del contexto histórico, cultural, económico, político, etc.

Figura 62.

Percepción sobre la influencia del contexto en los valores a transmitir en el aula.



Un 87,7% de la muestra respondió que sí considera que el contexto histórico, cultural, económico, político, etc., influye en los valores a transmitir en el aula. Aspecto que apuntala que las ideas de la ética transcultural de Nussbaum. Por ello, todos estos elementos de contexto deberían de tenerse en consideración a la hora de desarrollar el sistema de concreción curricular y metodológico de la educación en valores. A su vez, podría servir de referente en el modo de abordar una fundamentación para una ética mínima para un “Nosotros Global” que no pierda de vista el valor de lo individual, sino que articule unos mínimos para garantizar una sana convivencia.

Siguiendo en esta misma línea, en el formulario se han incluido preguntas concretas vinculadas con indagar sobre la percepción de los directores de centro en lo que respecta al modo de abordar valores concretos, no especificados en la normativa educativa. Para ello, con una perspectiva científica se tomaron los elementos descritos como fortalezas del carácter del Proyecto *Values in Action*, al ser uno de los más rigurosos que se han realizado hasta la fecha sobre este ámbito y por su conexión con el aspecto de la ética transcultural ya mencionada.

Así, se comenzó planteando una pregunta de respuesta múltiple en la que los participantes podían seleccionar una, ninguna o varias y todas ellas partían de las fortalezas referidas en el proyecto mencionado. También se añadió a las opciones para

averiguar aspectos a integrar en el sistema de concreción para la educación en valores la educación patrimonial teniendo en consideración el planteamiento de Nussbaum y los resultados del estudio sobre educación en valores a través del patrimonio natural y cultural en los Sitios Reales, en el que los resultados del estudio que apuntaban hacia la importancia de integrar dicha cuestión en la educación reglada desde la más temprana infancia.

En virtud de la pregunta, de una muestra de 273 docentes el 92,7% de los mismos consideraba que el patrimonio natural y cultural se podía emplear como recurso para enseñar valores, razón por la que se consideró en su momento que el mismo se podría emplear para el desarrollo de una metodología y que, a su vez, podría valorizar el patrimonio para que se conservase. Dicho dato sirve para señalar también la conexión de la educación en valores con la valorización de los bienes patrimoniales y, por ende, con la preservación del legado humano, posibilitando la conexión de esta idea con la perspectiva de la ética transcultural de Nussbaum.

Los resultados de la encuesta de este apartado, señalaron la posibilidad de integrar aspectos de la Psicología Positiva para trabajar las potencialidades del carácter, tal y como se señaló anteriormente. En este sentido, estas potencialidades del carácter se concretaron en las preguntas lanzadas a la muestra, siguiendo las aportaciones de Mesurado, B. (2017), y que comprendieron las mismas como fortalezas y virtudes partiendo de las 6 virtudes y las 24 fortalezas planteadas en el proyecto *Values in Action* por su rigor científico. En base a ello, se indica que en el sistema de concreción de la educación en valores se podrían incluir todas las fortalezas de dicho proyecto y, a su vez, incluir la educación patrimonial para trabajar los valores.

En cada una de las opciones de la pregunta destinada a conocer lo anterior, se pusieron las fortalezas concretas asociadas a las virtudes que los autores propusieron, y se añadió la opción de educación patrimonial poniendo entre paréntesis lo siguiente: (respeto al patrimonio natural, cultural y artístico).

Aunque en el Anexo II se puede ver de manera detallada cada pregunta formulada en el cuestionario lanzado, se señalan las otras opciones que los participantes podían seleccionar de modo múltiple:

- Autenticidad, valor, persistencia y vitalidad: son las fortalezas asociadas por los autores del mencionado proyecto *Values in Action* indicado a la virtud de coraje, fue seleccionada como aspecto a trabajar en el marco de la educación en valores por un 36,6% de la muestra.
- Justicia, liderazgo y trabajo en equipo fue una opción escogida por el 48,8% de la muestra, y dichas fortalezas son las que se asocian a la virtud que los autores encuadran dentro de justicia.
- Capacidad de perdonar, modestia, prudencia y autorregulación son las fortalezas que se asocian a la virtud asociada a la templanza, fue seleccionada por un 57,6% de la muestra.
- Creatividad, curiosidad, apertura de mente, amor al aprendizaje y perspectiva son las fortalezas asociadas a la virtud denominada por los autores sabiduría, y que mucho tiene que ver con las virtudes cardinales de Aristóteles. La muestra escogió esta opción en un 54,9% de casos.
- Apreciación de la belleza y la excelencia, gratitud, esperanza y humor se asocian a la virtud de trascendencia y fue una opción seleccionada por el 41,2% de la muestra para integrarla como cuestión a trabajar en la educación en valores. Se señala que en lo que respecta a esta opción, en el estudio original del proyecto *Values in Action* se añadía la fortaleza de la religiosidad.
- La fortaleza de religiosidad se separó de la anterior y tan solo fue escogida como cuestión a trabajar para la educación en valores por un 9% de la muestra.

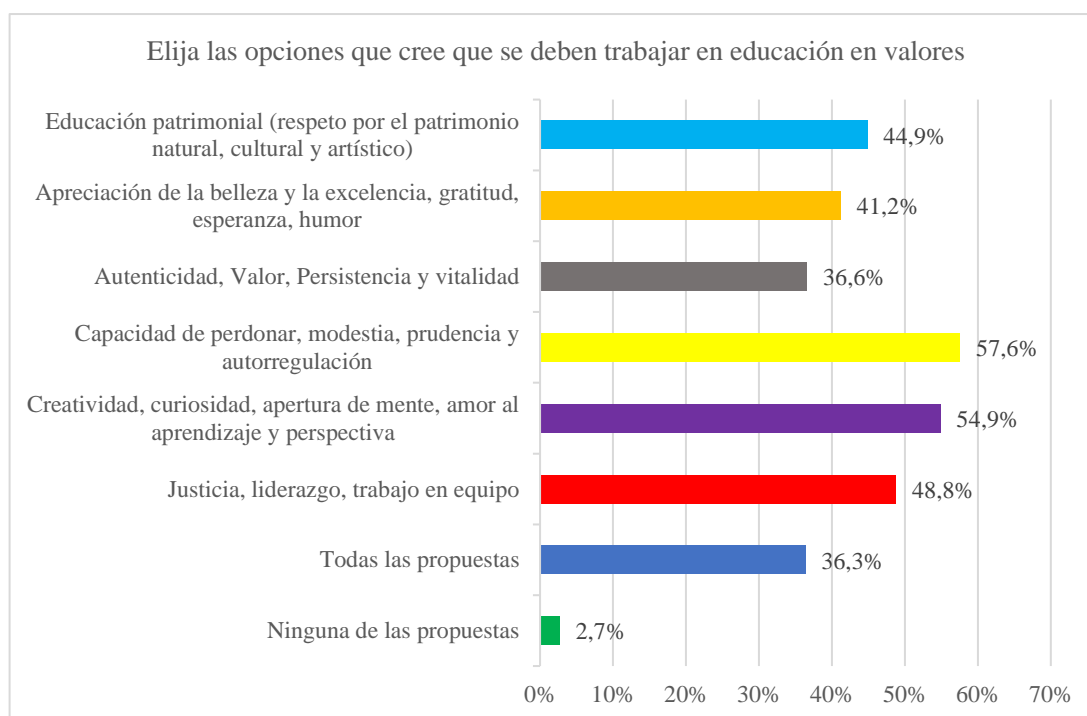
Además de lo destacado anteriormente, el 36,3% de los informantes escogió la opción “todas las anteriores” y tan solo un 2,7% escogió la opción “ninguna de las anteriores”.

Teniendo en consideración los resultados de esta pregunta, se valora de modo positivo integrar las fortalezas planteadas, salvo la de religiosidad por la baja tasa de elección de la misma, y sumando la educación patrimonial para el sistema de concreción de la educación en valores a nivel curricular y metodológico.

A continuación, es posible observar el gráfico con los resultados descritos con las frecuencias absolutas de cada opción:

Figura 63.

Aspectos a trabajar en educación en valores.



Continuando con el análisis de los resultados de la encuesta, los resultados reflejan la conexión de la parte teórica de esta tesis con la asociada a la posible implementación del sistema de concreción que se pretende en base a la mayéutica y a la ética discursiva de Habermas. En relación con ello, se señala también la conexión de lo expuesto en el párrafo anterior con los fundamentos de la educación democrática y con las cuestiones sobre la participación de la comunidad educativa en la Constitución Española y en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación vigente en la actualidad en todo el territorio español.

Si bien quedó ya apuntalado que los directores concebían que era muy importante la participación de las familias en la educación en valores, a continuación, se recogen los resultados de la percepción de la muestra sobre la participación de los alumnos en dicha cuestión. Para ello se ha tenido en cuenta lo que al respecto aparece en la normativa, e incluso en la convención de los derechos del niño, donde se señalan que “el niño tiene derecho a ser escuchado”, y que además aparece muy destacado en el documento del

comité de los derechos del niño (51º período de sesiones Ginebra, 25 de mayo a 12 de junio de 2009 con la observación general número 12 del derecho del niño a ser escuchado). En la séptima parte de dicho documento, entre otras importantes cuestiones, se identifica lo siguiente:

“Esta observación general se estructura de acuerdo con la distinción que hace el Comité entre el derecho a ser escuchado de cada niño individualmente y el derecho a ser escuchado aplicable a un grupo de niños (por ejemplo, los alumnos de una clase, los niños de un barrio o de un país, los niños con discapacidades o las niñas) (Convención sobre los derechos del niño. Naciones Unidas:7)”.

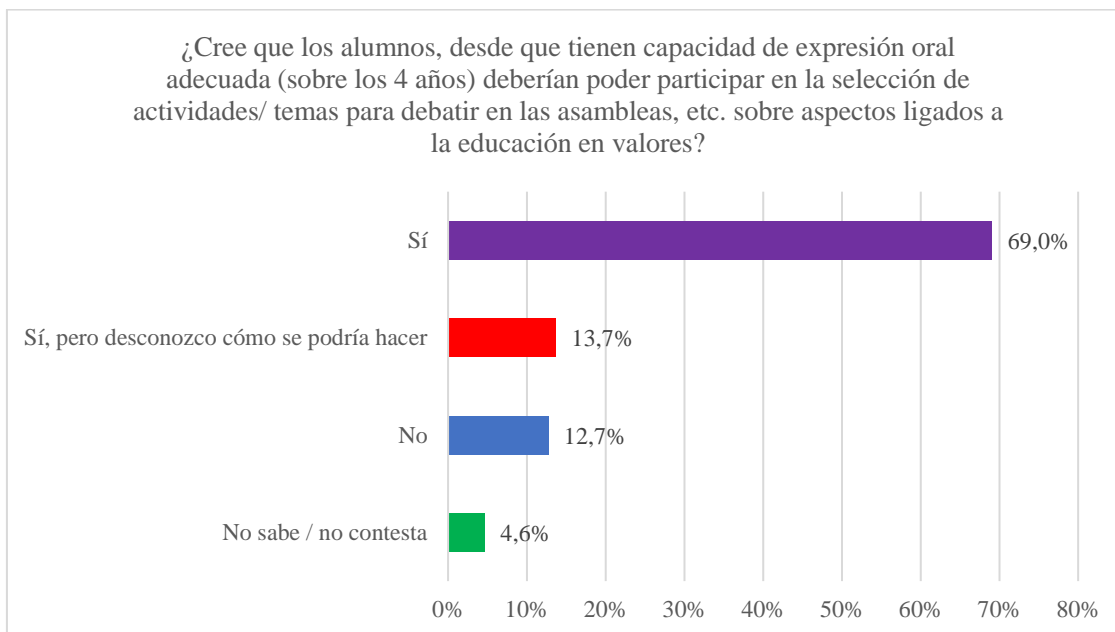
En la Convención queda estipulado que los Estados deben garantizar el derecho de los niños a ser escuchados según su edad y madurez, y se establece un pequeño análisis jurídico al respecto en los párrafos 2 y 3 en su artículo 12.

Teniendo en consideración esto, y articulándolo con lo descrito sobre la ética discursiva de Habermas, la mayéutica y las situaciones ideales de habla, así como con lo establecido a nivel de normativa educativa en la etapa de Infantil en España, se formularon preguntas destinadas a ver si los directores percibían que los niños debían ser partícipes desde que pudieran hacerlo en lo que respecta a la educación en valores.

Ateniendo tanto a los resultados como a los fundamentos teóricos ya expresados, y por supuesto, en sinergia con las condiciones de edad y madurez que se recogen en la convención de derechos del niño, se apunta como necesario el ser escuchado desde la infancia (por ser un derecho). Se ha decidido incluir esta cuestión en el sistema de concreción de la educación en valores o ético cívica reforzado con lo señalado a continuación.

Figura 64.

*Participación del alumno en la selección de actividades y temas para la educación en valores.
Elaboración propia.*



El 69% de los informantes (283 directores) escogieron que sí creen que los alumnos desde que tienen capacidad de expresión (se puso oral, pero habría que tener en cuenta a la comunidad que no se expresa verbalmente, sino por ejemplo con signos), deberían participar en la selección de actividades, así como en temas para debatir en asambleas en conexión con lo que respecta a la educación en valores.

En este mismo sentido, el 13,7% también estaba de acuerdo con lo anterior, pero desconoce el modo de hacerlo. Y tan solo, el 12,7% escogió la opción “no” (que sería anticonstitucional y atentaría contra la convención de los derechos del niño). Finalmente, un 4,6% (19 directores) se indicaron que no sabían o no contestaban.

Por lo descrito, para el sistema de concreción de educación en valores, los alumnos, en la medida de sus posibilidades, deberían participar activamente en lo que respecta a la cuestión. No solo como elemento posible, sino como cuestión necesaria.

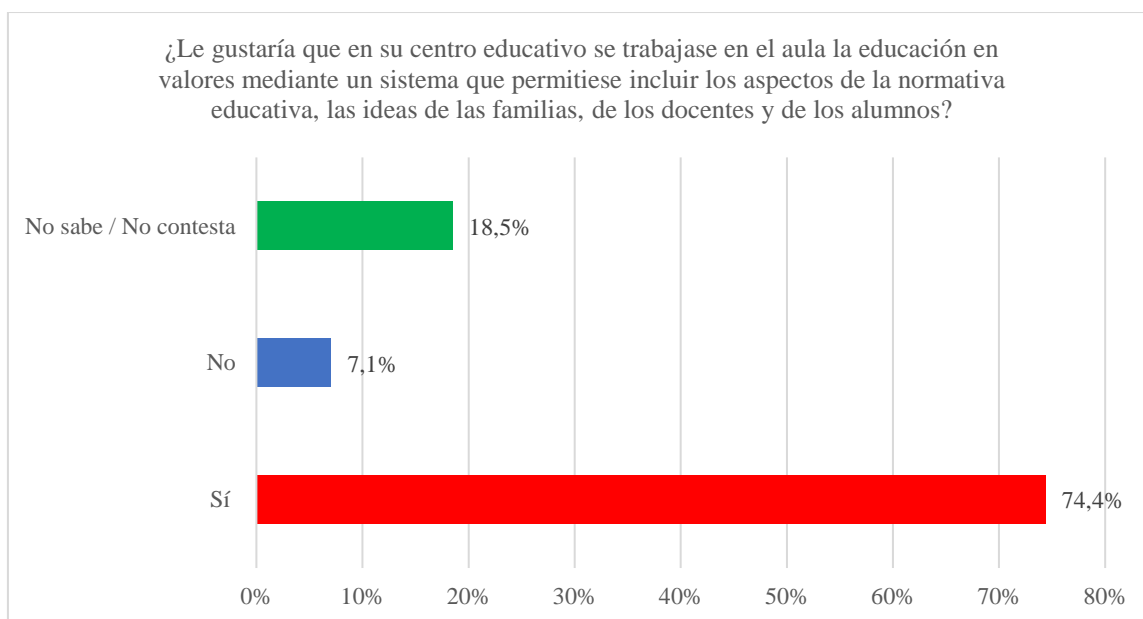
Con vistas a profundizar en el modo de articular el sistema de concreción para la educación en valores, conectando lo desarrollado a nivel teórico hasta el momento y la percepción de los directores al respecto, se profundizó en el cuestionario con preguntas destinadas al diseño metodológico de la propuesta para abordar la formación ético-cívica

a pie de aula y también para la creación de un apartado dedicado dentro de la misma a la formación docente. Esta cuestión se llevó a la práctica a posteriori con alumnos de la autora de la tesis mediante un estudio de caso cuyos resultados pueden apreciarse en el apartado 9 de esta tesis doctoral.

Por otro lado, a los informantes de la muestra se les planteó si le gustaría que en su centro se trabajase en el aula la educación en valores mediante un sistema que permitiese incluir aspectos de la normativa educativa, las ideas de las familias, así como de los docentes y de los propios alumnos. El resultado a esta cuestión fue que el 75% de la muestra respondió de modo afirmativo, mientras que tan solo el 7% indicó que no, y el restante 19% se decantó por la opción sabe/no contesta.

Figura 65.

Percepción de la muestra sobre el interés en el sistema de concreción curricular y metodológico.



En función de dicho resultado, se considera que deben tenerse en cuenta las ideas de todas las personas indicadas en la formulación de la cuestión para la concreción de los valores en el aula.

A continuación, se valoran aspectos de corte más metodológico vinculados con el sistema de concreción. En primer lugar, se incluyó una pregunta a los directores con el objetivo de conocer los elementos necesarios para desarrollar la metodología de

educación en valores, planteando esta con opción de respuestas múltiples. Los resultados obtenidos indican que:

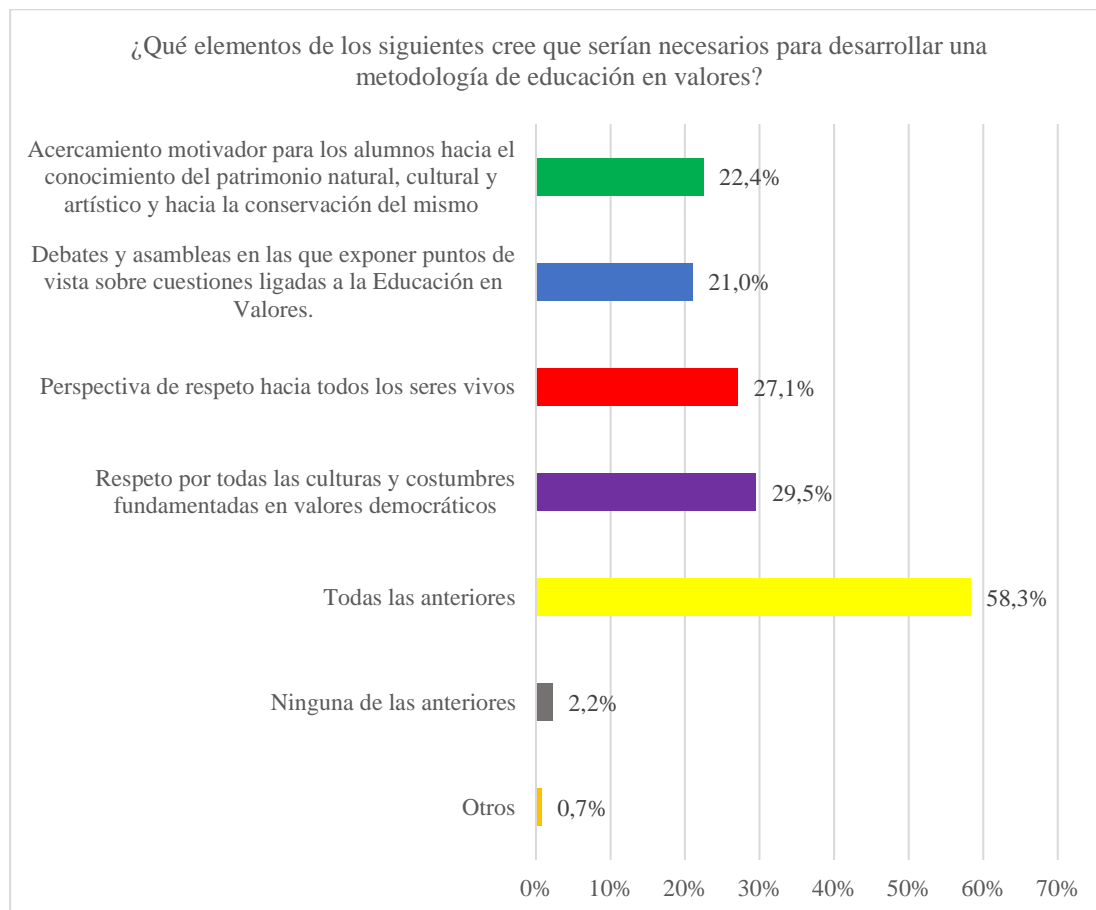
- El acercamiento motivador para los alumnos hacia el conocimiento del patrimonio natural, cultural y artístico, fue escogido por un total de 92 directores de la muestra (22,4% del total).
- Los debates y las asambleas para exponer aspectos sobre educación en valores fueron una opción escogida por un total de 86 directores (21% del total).
- 111 directores (27,1% del total) seleccionaron la opción de la perspectiva del respeto hacia todos los seres vivos como elemento que sería necesario incluir en la metodología.
- 121 directores (29,5% del total) indicaron que incluirían el elemento del respeto por todas las culturas y costumbres fundamentadas en valores democráticos.
- 239 personas indicaron la opción “todas las anteriores”, lo que supone un 58,3% del total de la muestra, y tan solo el 2,2% escogió la opción “ninguna de las anteriores”. Por su parte el 0,7% seleccionó “otros” y en la siguiente respuesta indicaron que entre esos “otros” se incluiría lo siguiente:
 - Valores adaptados a la edad de 0-3 como compartir, cuidar a los demás, controlar las emociones, ayudar a los demás, respetar a los mayores, ganar en autonomía, cuidar el medio ambiente, etc.
 - Convivencia
 - Educación emocional ligada al aprendizaje de valores. Perspectiva de dignidad de una persona.
 - Respeto hacia los demás.
 - Modelo de conducta respetuosa del propio docente

En la siguiente figura se exponen los datos indicados de modo visual:

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Figura 66.

Elementos de educación en valores a integrar a nivel metodológico.

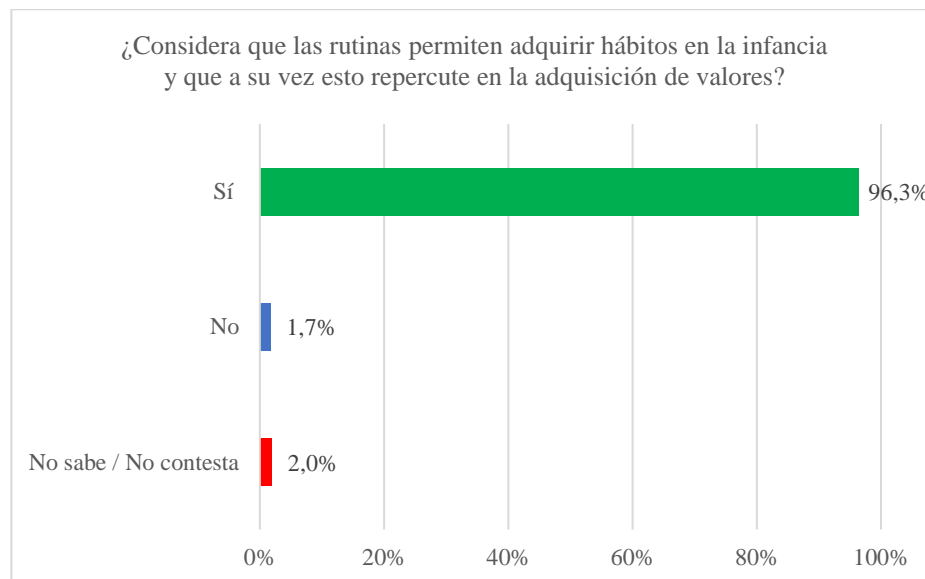


Según lo señalado por los informantes, se incluirían todos los elementos planteados, dado que el porcentaje de opciones seleccionadas al respecto supera el 50%. Esto sirve para reforzar lo argüido a nivel teórico para la fundamentación de una educación en valores de corte transcultural, patrimonial y con foco en un “Nosotros Global” respetuoso para con todos los congéneres de este planeta y en sinergia con los aspectos democráticos.

Por otro lado, también se les planteó la cuestión sobre si consideraban que las rutinas permiten adquirir hábitos en la infancia que repercuten a su vez en la adquisición de valores. De los 410 directores informantes en la encuesta, el 96,3% de ellos respondieron que sí y tan solo 7 (1,7%) respondieron que no. La formulación de dicha cuestión se elaboró teniendo en consideración la perspectiva de la educación del carácter aristotélica y en efecto el resultado parece apuntar hacia que sí sería pertinente incluirla en el sistema de concreción.

Figura 67.

Repercusión de las rutinas y los hábitos en la educación en valores.



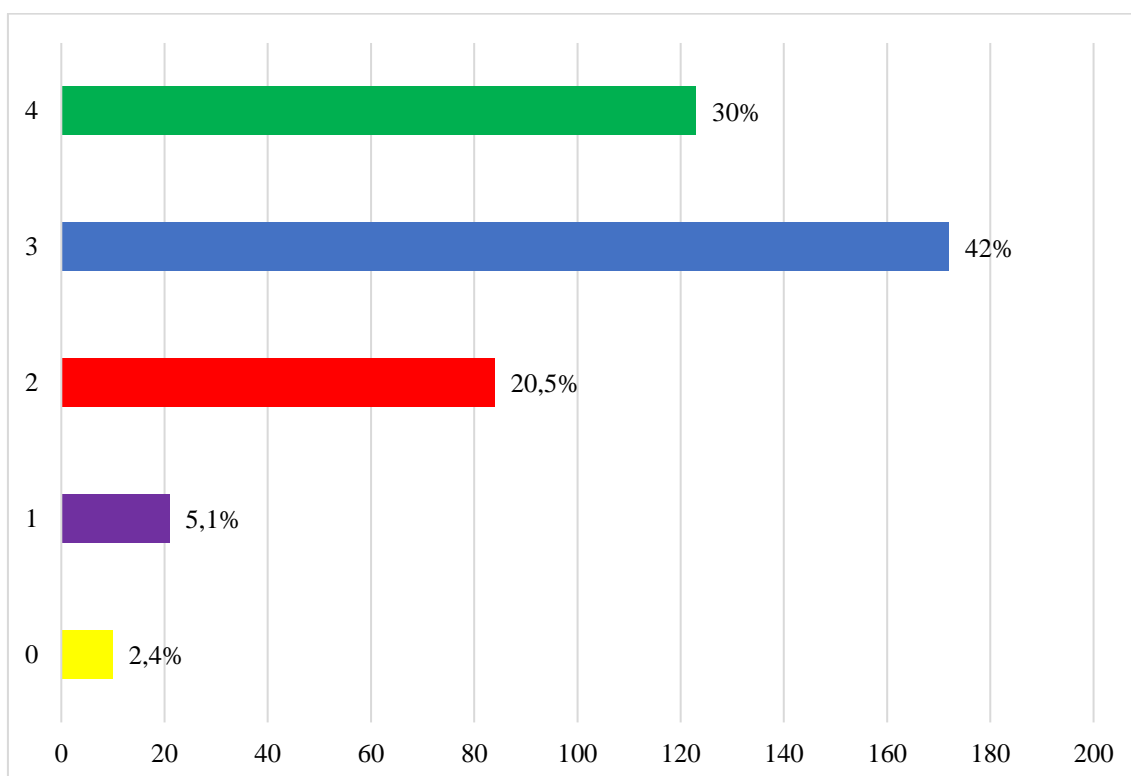
Con el objetivo de profundizar más sobre la percepción de pertinencia de los fundamentos teóricos indicados de cara a abordar el diseño de la propuesta de concreción para la educación ético-cívica, se preguntó de modo más directo, incluyendo el respeto por los seres vivos y por el foco en el Nosotros Global, partiendo de la pedagogía del nosotros de Martínez, L.M (2019).

Así, en la cuestión recogida en gráfico siguiente se incluyó la perspectiva dialógica en base al debate y al consenso (que se conecta con los postulados de la ética discursiva y la mayéutica) y a su vez con el factor cultural en sinergia con lo planteado por Martha Nussbaum y la participación de toda la Comunidad Educativa, todo ello con idea de conectarlo con lo que aparece en la normativa educativa. Es decir, en el siguiente gráfico se han recogido las respuestas sobre el interés de informantes por conocer una nueva metodología para la educación en valores basada en la perspectiva descrita que conecta con la ética discursiva (Habermas) y la mayéutica (Sócrates) para articular el debate y el consenso. Teniendo en consideración que lo preguntado sobre mínimos comunes guarda conexión con la ética de mínimos de Adela Cortina y que, de igual modo, se articula la parte del respeto y valorización por todos los seres vivos partiendo de la pedagogía del nosotros ya señalada y de las diferentes culturas que incluye lo anterior y se suma a lo sostenido por Nussbaum.

Figura 68.

Interés de la muestra en conocer la metodología si se conecta con ética discursiva, mayéutica, ética de mínimos y transcultural y con la pedagogía del nosotros.

Indique en qué medida le interesaría conocer una nueva metodología para la educación en valores basada en un método que fomentase el debate y el consenso entre la comunidad educativa para lograr mínimos comunes, respetuoso con todos los seres vivos y con las diferentes culturas



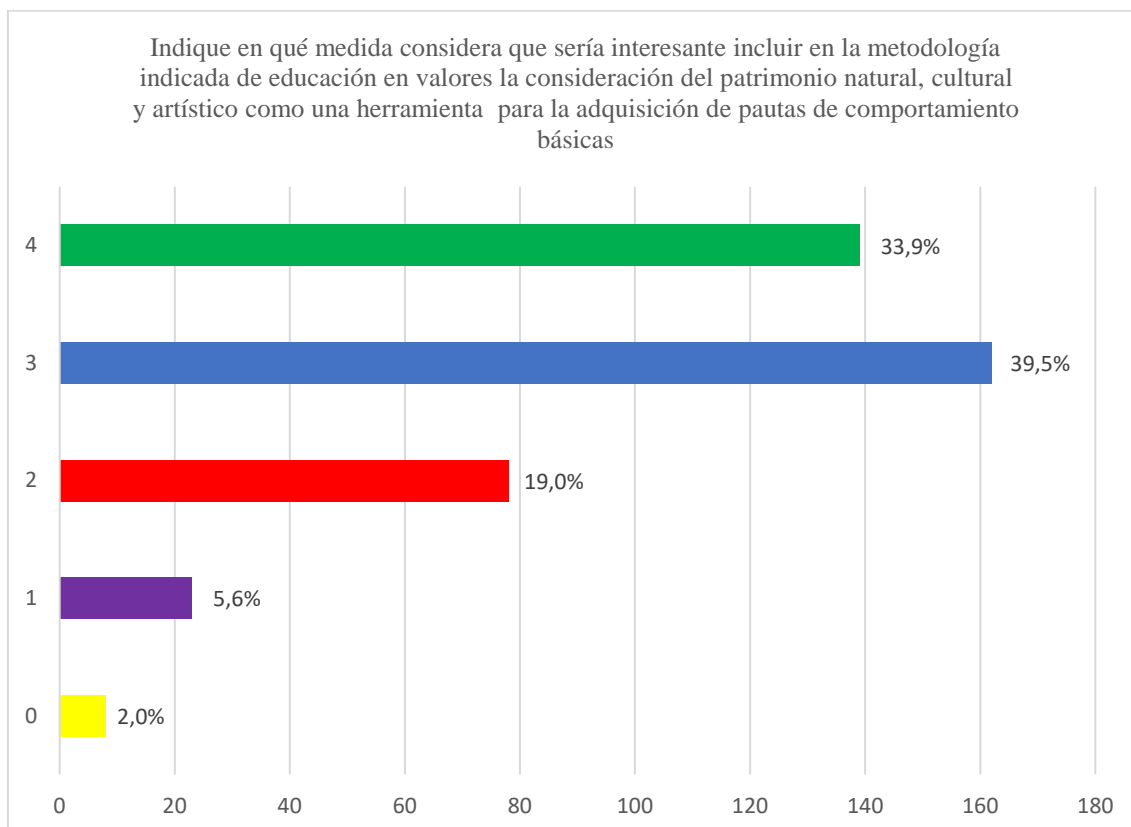
A la luz de los datos recogidos en el gráfico anterior, un 82,5% de los informantes escogieron las opciones 4, 3 o 2 (379 directores). Así, se apunta hacia un interés en conocer la metodología si se conecta con estos aspectos. Frente a ello, tan solo un 5,1% escogió la opción 1, y el 2,4% la 0 (0-Ningún interés, 1-Poco interés, 2-Algo de interés, 3-Bastante interés, 4- Mucho interés).

Para profundizar aún más en los aspectos a incluir en el sistema de concreción, se añadió al cuestionario otra pregunta con el objetivo de averiguar si la muestra percibía como interesante incluir en la metodología para la educación en valores la consideración del patrimonio natural, cultural y artístico como una herramienta para la adquisición de pautas de comportamiento básicas. Finalmente, los resultados apoyaron, una vez más, lo

descrito en la fundamentación teórica del sistema en cuestión tal como se recoge en el siguiente gráfico.

Figura 69.

Interés de la muestra en incluir en el sistema de concreción de la educación en valores el patrimonio natural, cultural y artístico como herramienta para la adquisición de pautas de comportamiento básicas.



En la fundamentación teórica de esta tesis se otorgaba gran relevancia a la valorización del patrimonio y a su capacidad de conexión con la educación en valores, argumento basado en los resultados que se obtuvieron en la encuesta efectuada en la investigación sobre la educación en valores a través del patrimonio natural, cultural y artístico en los Sitios Reales (Oronoz, S. 2021a).

Con los resultados de la pregunta anterior, parece que se apunta hacia que sí se considera pertinente la conexión de la educación patrimonial y la educación en valores. En este sentido, es importante señalar que el patrimonio guarda especial conexión con el factor cultural y cívico, como bien señala Nussbaum con su ética transcultural, y que el diálogo entre los valores, la ética y la educación parece sostenible desde la perspectiva

patrimonial. A su vez, posibilita cimentar la propuesta de concreción que se pretende desde los fundamentos de la educación patrimonial y que conecta la ética, la historia, la ecología, la conservación de la naturaleza y del legado natural, cultural y artístico.

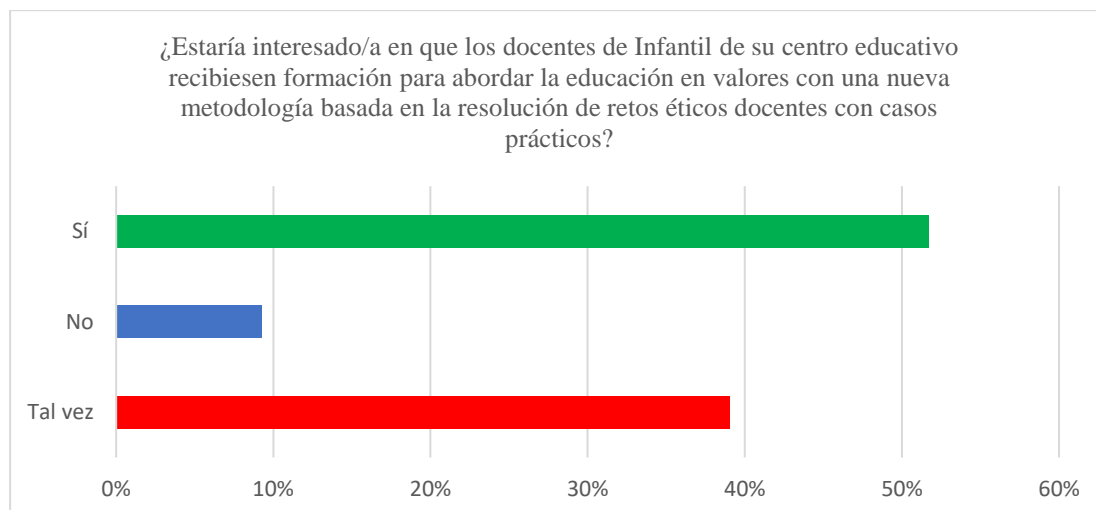
En lo que a ello respecta y tal como indica el gráfico anterior, el 33,9% de la muestra indicó que consideraba de gran interés este aspecto, el 39,5% lo percibió como con bastante interés, el 19% escogió la opción algo de interés, el 5,6% refirió tener poco interés en ello, por último, tan solo el 2% seleccionó la opción ningún interés. En suma, solamente el 7,6% de la muestra señala tener poco o ningún interés en integral lo descrito como parte de una metodología para la educación en valores.

Valorando todo ello y considerando los resultados que señalaban ya el interés de maestros de infantil en unir educación patrimonial y en valores (Oronoz, 2021a), se considera pertinente incluir el factor patrimonial en el sistema de concreción de la educación ético-cívica en conexión con los fundamentos teóricos ya descritos y con la perspectiva del potencial educativo del patrimonio natural, cultural y artístico.

El siguiente paso ha consistido en formular preguntas con el objetivo de conocer la opinión de la muestra sobre la inclusión dentro del marco de la concreción del sistema a nivel metodológico determinadas cuestiones ligadas a la formación del profesorado para la educación en valores. Este interrogante se trata con más detenimiento en el estudio de caso recogido en el apartado 9 de esta tesis, desarrollado en el curso académico 2021/2022 con una metodología innovadora que conecta todo lo descrito en la tesis con los dilemas morales por Kohlberg y por Sandel (2012).

Figura 70.

Interés en recibir formación metodológica en educación en valores para el profesorado de Infantil del centro educativo con resolución de retos éticos prácticos.



Analizando las repuestas recogidas en el gráfico, el 90,7% de los informantes de la encuesta indicaron que sí estarían interesados en que los docentes de Educación Infantil recibieran formación para abordar la educación en valores con una metodología basada en la resolución de retos éticos con casos prácticos. De ellos, escogieron la opción “sí” el 51,7% y “tal vez” el 39% de los casos, frente a un 9% que seleccionó que no.

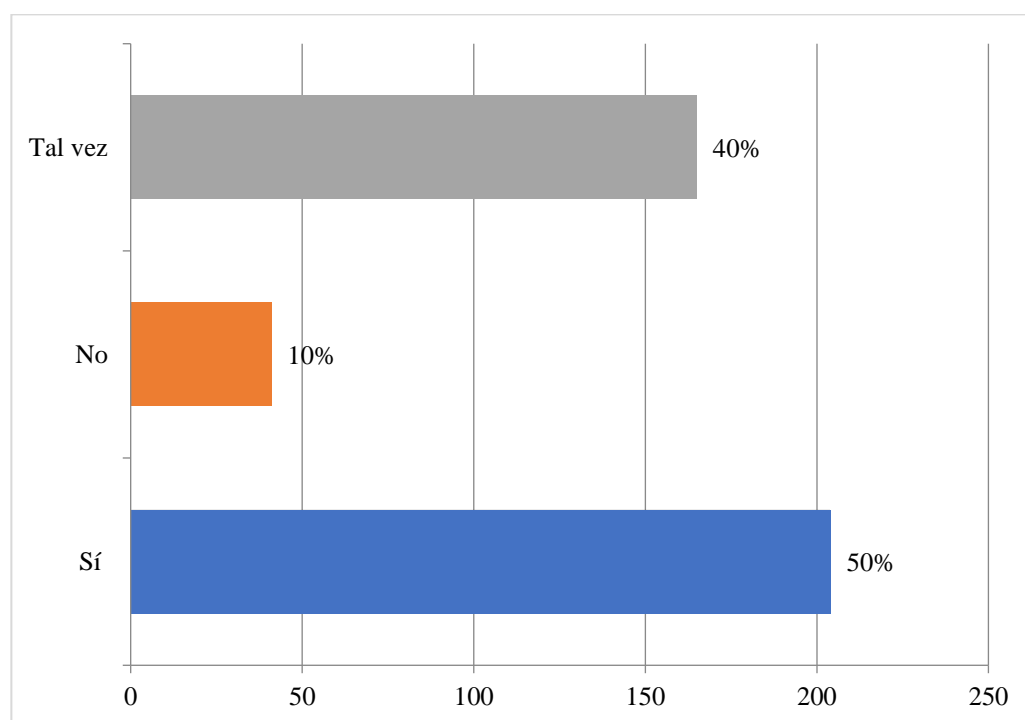
Valorando lo anterior, parece que se apunta hacia que sí podría ser de interés integrar un apartado de formación del profesorado siguiendo el modelo de resolución de dilemas morales. La autora realizó un formación piloto con alumnos de Máster Universitario en Formación del Profesorado de la especialidad de Intervención Socio-comunitaria de la Universidad Rey Juan Carlos que tuvo éxito y que se refleja en el correspondiente apartado de este documento.

Preguntando lo mismo pero orientado a todos los niveles educativos, los resultados señalan que el 49,8% de los informantes sostiene que sí, el 40,2% tal vez y el 10% no. Por ello, se valora que lo indicado se mantiene bastante estable con respecto a Infantil.

Figura 71.

Interés en recibir formación metodológica en educación en valores para el profesorado de todos los niveles educativos del centro educativo con resolución de retos éticos prácticos.

¿Estaría interesado/a en que todos los docentes de su centro educativo (de todos los niveles educativos) recibiesen formación para abordar la educación en valores con una nueva metodología basada en la resolución de retos éticos docentes con casos prácticos?



Para conocer más en profundidad la percepción de la muestra sobre algunos aspectos a incluir en el sistema de concreción a nivel metodológico siguiendo lo descrito en los fundamentos metodológicos, se formularon otras cuestiones cuyos resultados analizamos.

Con posibilidad de seleccionar múltiples respuestas, se invitó a la muestra a escoger la opción u opciones que consideraba más adecuada para trabajar de modo práctico la educación en valores en la etapa de Infantil en su centro educativo. Las opciones ofrecidas guardan relación con los fundamentos teóricos y con investigaciones previas de la autora sobre la utilización de herramientas didácticas como el cuento, el acercamiento al entorno natural, etc. para educar en valores.

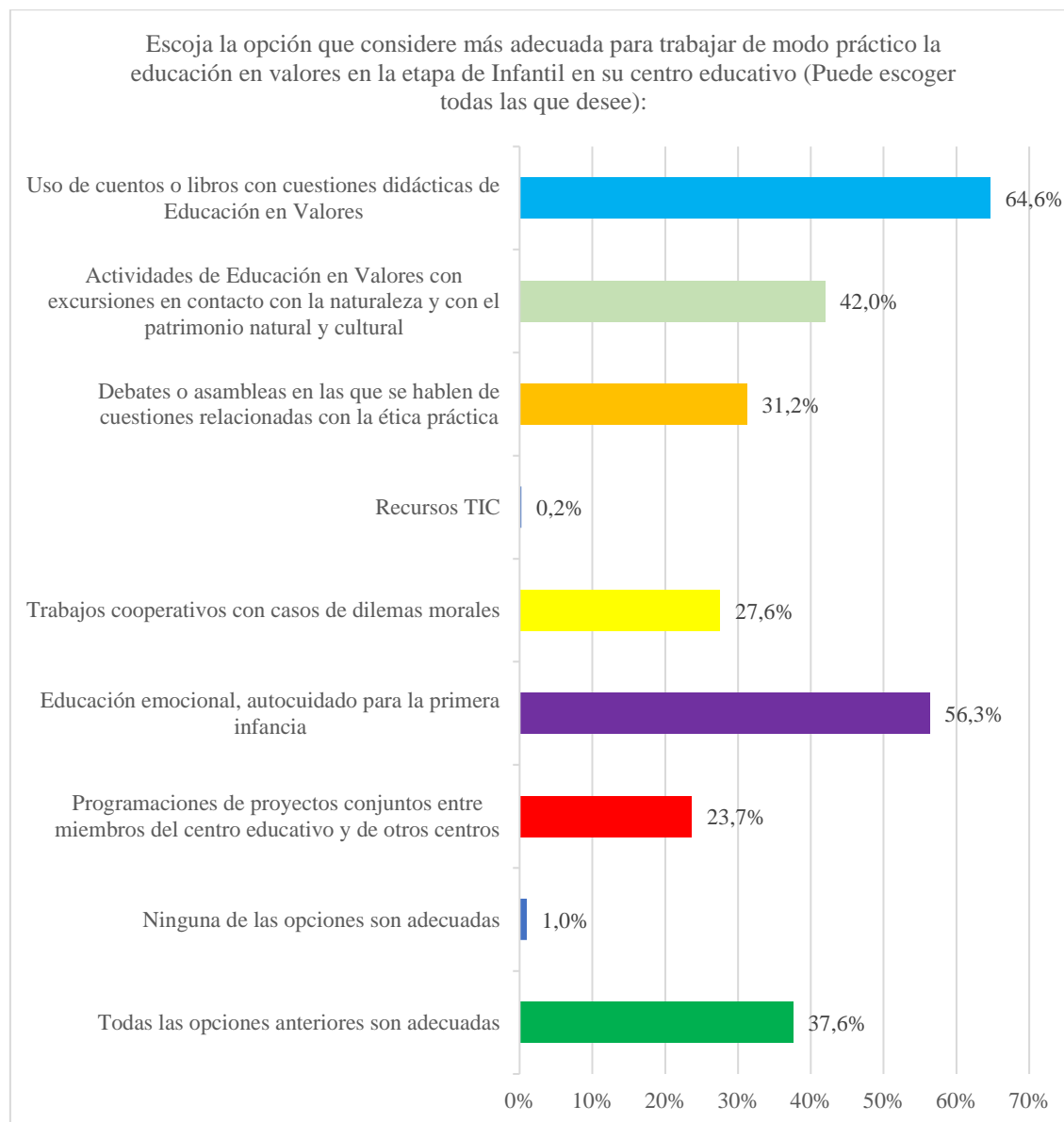
Los resultados obtenidos indican que la muestra percibe que los elementos que a continuación se muestran serían interesantes para educar en valores, por lo que se integrarían los mismos dentro del sistema de concreción, siendo los que a continuación se relacionan:

- Uso de cuentos o libros con cuestiones didácticas de educación en valores (Escogido por el 65%, es decir, 265 directores de 410).
- Actividades de educación en valores con excursiones en contacto con la naturaleza y con el patrimonio natural y cultural (escogido por el 42% de los directores).
- Debates o asambleas en las que se hablen de cuestiones relacionadas con la ética práctica (seleccionado por 128 directores, lo que supone el 31,2% del total).
- Los recursos TIC únicamente fueron escogidos por 1 director (0,2%).
- El 27,6% de los directores (113 personas) escogieron la opción de trabajos cooperativos con casos de dilemas morales.
- El 56,3%, es decir, 231 directores, seleccionaron la opción de educación emocional y el autocuidado para la primera infancia, lo que se conecta con la perspectiva de la psicología positiva.
- La programación de proyectos conjuntos dentro del mismo centro y con otros centros educativos fue una opción seleccionada por 97 directores (23,7% de la muestra).
- 154 directores (37,6%) escogieron la opción “todas las respuestas” y tan solo 4 (1%) seleccionaron “ninguna de las opciones son adecuadas”.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Figura 72.

Aspectos a incluir según la percepción de la muestra para el diseño metodológico de la propuesta de concreción.



Por otro lado, se formuló otra pregunta de respuesta abierta y voluntaria por si los participantes deseaban incluir otras consideraciones para incluir en la metodología de educación en valores, y se obtuvieron las siguientes respuestas:

- Tutorías afectivas-tertulias literarias dialógicas
- Trabajar los valores con la experiencia diaria
- Formación inicial del profesorado
- Los valores se transmiten en el hogar

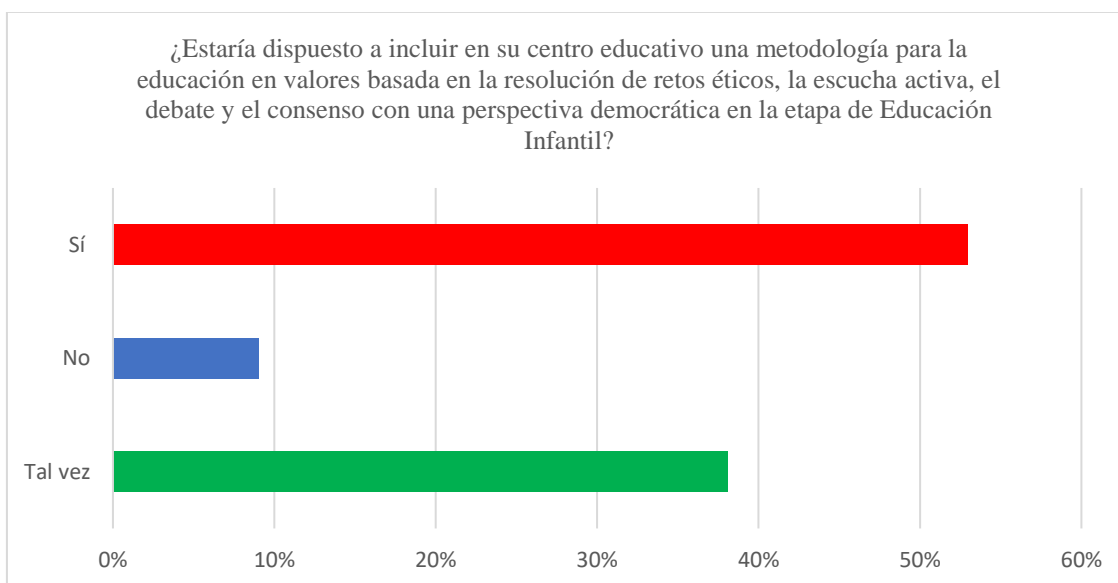
Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

- Depende de los niños que tengamos. Hay grupos con los que se puede trabajar de una manera y otros grupos no
- De ninguna manera
- Hay que inculcar desde la familia
- A nivel de 0 -3 años que nosotros impartimos, sería siempre a nivel de actividades, cuentos, teatro, etc. Contamos con una gran diversidad cultural, y ante todo educamos en la no discriminación e igualdad.

Además de ello, para conocer si los informantes estarían dispuestos a incluir en su centro educativo la metodología para la educación en valores basada en la resolución de retos éticos, la escucha activa, el debate y el consenso con una perspectiva democrática en la etapa de Educación Infantil se preguntó lo mismo y se obtuvieron los resultados de que se plasman en la siguiente figura:

Figura 73.

Respuesta sobre si la muestra estaría dispuesta a incluir la metodología de educación en valores que se propone en su centro educativo.

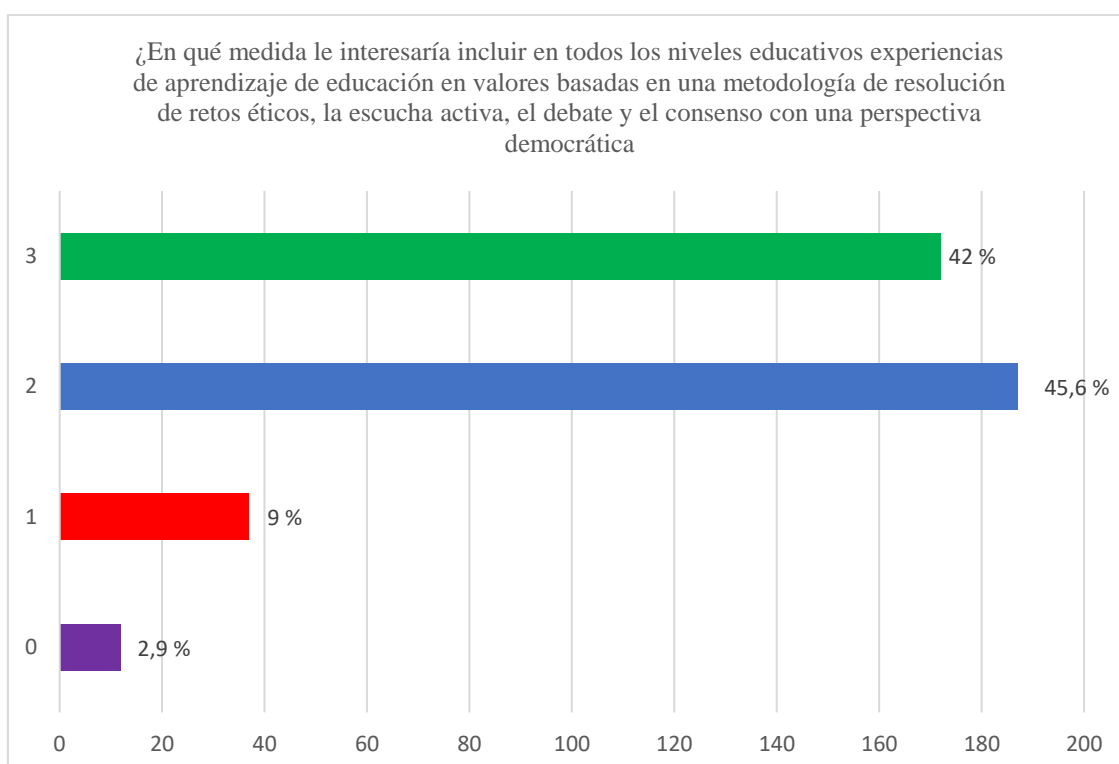


Los datos indican que más de la mitad de la muestra sí estaría dispuesta a incluir en su centro educativo la metodología de educación en valores que conectase resolución de retos éticos, escucha activa, debate y consenso con perspectiva democrática para Infantil. El 38% indicó que tal vez, y tan solo el 9% escogió la opción no.

Para analizar más en profundidad lo anterior, se preguntaron dos cuestiones más, en el mismo sentido, cuyos resultados refuerzan la idea de un interés mayoritario por incluir la metodología que se plantea. Así, se insistió un poco más en los fundamentos teóricos con vistas a evaluar la percepción de la muestra sobre la posible implementación de la cuestión. Se recogieron los datos incluidos con el gráfico siguiente.

Figura 74.

Interés de la muestra en incluir en todos los niveles educativos experiencias de aprendizaje de educación en valores.



Con una escala de graduación que iba de 0-nada a 4-mucho, los resultados apuntan a que la muestra sí parece interesada en incluir en todos los niveles educativos experiencias de aprendizaje de educación en valores con la metodología de resolución de retos éticos (Kohlberg/Sandel), la escucha activa (Habermas y Sócrates) y el consenso con perspectiva democrática y de Responsabilidad Social Educativa), pues entre las respuestas recogidas entre el 1 y el 3, se suma un total de 396 interesados (96,6% del total) frente a 12 personas (2,9%) que consideraron que no estaban interesados.

Por ello, se valora relevante incluir lo anterior en el sistema de concreción de educación en valores no solo en la etapa de Educación Infantil, sino en todas las demás.

La última pregunta formulada en el cuestionario fue de respuesta abierta y voluntaria. Se permitía reflejar en ella otras cuestiones que se considerasen eran relevantes en relación con la educación en valores y que se, en su opinión, se debería incluir. En el siguiente apartado se indican algunas de ellas.

Análisis cualitativo de la encuesta

Conectado con el anterior párrafo, se procede a reflejar a continuación algunas de las principales aportaciones que los directores de centros realizaron en la pregunta en cuestión:

- Importancia del papel de las familias en la educación en valores, refrendado por seis de los directores que respondieron a esta pregunta libre. Se destaca la necesidad de hacer partícipes a las familias y tener en cuenta su nivel socioeconómico.
- No idoneidad de una asignatura de educación en valores que solamente sea impartida para aquellos que no cursan la asignatura de religión. A este respecto, se hace hincapié en que la educación en valores debe afrontarse desde la ética y la filosofía y no desde la religión, lo cual es compartido por cuatro directores. Dos de estos directores abogan por la necesidad de eliminar la enseñanza de religión en la escuela, mientras que otros dos directores manifiestan preocupación por el posible adoctrinamiento del alumnado a través de esta asignatura.
- Necesidad de que se incluyan en el currículum educativo más aspectos relacionados con la educación en valores para facilitar la labor de los centros en este sentido, lo cual es referido por dos directores. Del mismo modo, otro de los directores destaca la dificultad que tiene aplicar cualquier tipo de iniciativa por la carga de gestión y burocrática que tiene en la actualidad como director de centro.
- La educación en valores no requiere de una asignatura específica, sino que es algo que se imparte de manera transversal y en el día a día. Tres de los directores que respondieron a esta pregunta defienden que la educación en valores no es algo

específico que deba trabajarse, sino que la convivencia y lo cotidiano va forjando la adquisición de valores sin necesidad de una guía o estructura.

- Otros comentarios recogidos hacen referencia a la consonancia, el interés o la enhorabuena por la iniciativa de la encuesta (7 directores), la existencia de un programa o iniciativa relacionada con la educación en valores en el centro educativo que dirigen (7 directores), las particularidades de los centros que imparten únicamente enseñanzas de 0 a 3 años de edad y que perciben que debería hacerse una orientación especial para ellos (7 directores), la identificación de un error en el formulario inicial que se envió y que fue subsanado (4 directores) y la consideración del respeto (1 director) y el ejemplo (1 director) como elementos fundamentales para la educación en valores.

Teniendo en cuenta lo indicado en el apartado de resultados y de análisis de los mismos, en el punto 6.2.6 se refleja la sección de discusión y conclusión, gracias a la cual se esbozará el sistema de concreción propuesto articulando los fundamentos teóricos ya señalados.

6.2.6. Discusión y conclusión sobre los resultados de la encuesta

En base a lo reflejado en el apartado anterior, a continuación, se plasma la discusión y conclusiones conectando tanto los resultados obtenidos de la encuesta como aquellos extraídos en fases previas y que guardan sinergias con aspectos de corte más teórico.

A través de la síntesis de los resultados de la encuesta se ha conectado la información obtenida en este apartado con las conclusiones de las fases anteriores y de tal modo se establecen las sinergias precisas para el enfoque metodológico de remediación con la propuesta concreta de concreción curricular que nace de las siguientes fuentes:

- Fundamentación teórica en base a los autores señalados y a los aspectos detectados previamente sobre falta de concreción curricular de la educación en valores en Educación Infantil en España.
- Análisis de falta de criterios mínimos coherentes en todo el territorio español para la educación en valores en base a las tablas comparativas realizadas y al análisis de las mismas previamente indicado.

- Indagación sobre los resultados de la encuesta en base a las respuestas de los directores de centros educativos de España sobre su percepción de cuestiones que avalarían la viabilidad del desarrollo del sistema de concreción de educación ético-cívica que se plantea.

En virtud de ello, se plantean las conclusiones siguientes y la discusión, conectando hipótesis y objetivos de la tesis más vinculados con el apartado empírico en cuestión y tomando la misma división de secciones trabajada previamente en el apartado de resultados y análisis.

Sección 0. Datos de clasificación de la muestra.

Como conclusiones asociadas a la sección 0-clasificación de la muestra, se señalan los siguientes aspectos:

Se recopilaron datos de clasificación de la muestra para poder realizar análisis estadísticos correlacionales entre variables como la edad, la experiencia de los directores y su especialidad docente, la titularidad del centro educativo y su carácter laico o religioso y la distribución geográfica de la muestra dentro del territorio español.

Aunque se pueden ver los resultados en su correspondiente sección, se señalan estas cuestiones:

- Muestra heterogénea según titularidad y carácter del centro educativo (laico/religioso).
- A nivel de distribución geográfica de la muestra se señala que se ha obtenido al menos una respuesta de un director de cada lugar del territorio español.
- La especialidad docente más común entre la muestra es la de Educación Infantil.

En futuras líneas de investigación se podría estudiar la vinculación entre la percepción de los directores de centro sobre el modo de abordar la educación en valores por ejemplo en función de la titularidad del mismo o por si tienen carácter religioso o laico.

Huelga recordar que, en primer lugar, el objetivo general de la encuesta era el de valorar las percepciones de los directores para desarrollar un sistema de concreción

curricular y metodológico para la educación en valores en base a la ética discursiva y transcultural, a la educación del carácter aristotélica, a la patrimonial y a las fortalezas del proyecto *Values in Action* mediante la participación de toda la comunidad educativa y en sinergia con los demás aspectos planteados en la fundamentación del sistema de concreción. Se puede indicar que dicho objetivo se ha alcanzado mediante el análisis de las diferentes secciones indicadas en el apartado de resultados que a priori parecen indicar que en efecto los fundamentos teóricos del sistema de concreción curricular y metodológico son acogidos de modo positivo por la muestra.

Además de lo anterior, en la Tabla 46 se plasma una lista de control que pretende servir para evaluar si se han alcanzado o no los objetivos planteados con su correspondiente justificación y que ayudan a atisbar una visión más pragmática sobre la propuesta de remediación. Se debe tener en cuenta, no obstante, que los resultados sirven para dar mayor rigor académico y científico, pero que, para resultar extrapolables a toda la población, pese a que la muestra alcanzada no es escasa, debería hacerse el estudio con un corte significativo por regiones, y que podría efectuarse en el marco de futuras líneas de investigación.

Por lo anterior, se comienza esta conclusión sobre los resultados advirtiendo que los mismos sirven para apuntalar y dar más rigor a la propuesta, pero no sirven para afirmar de modo tajante que la propuesta sea o no viable. Simplemente dan luz a la percepción de la muestra sobre los fundamentos del sistema que se pretende crear y sirven como una fase intermedia en el diseño del mismo que, a su vez, partió de los primeros estudios sobre la cuestión llevados a cabo por la autora, así como de la revisión bibliográfica, de la detección de falta de concreción curricular de la educación en valores en los decretos analizados de los diferentes lugares del territorio español y de los fundamentos sobre el sistema de concreción.

Se señala de igual manera que, pasada la fase intermedia de estudio de los resultados y dadas sus conclusiones, puesto que la percepción de los directores sobre la propuesta parece favorable (aunque habría que tener en cuenta aspectos como el sesgo de deseabilidad social que se ha tratado de evitar, pero que de un modo u otro condiciona toda investigación), se podría implementar la misma y en posteriores fases estudiar la

utilidad del mismo para conocer su viabilidad real y el nivel de satisfacción de la comunidad educativa.

Los objetivos que se ponen en la Tabla 46, se conectan a su vez con el tercer objetivo específico de esta tesis doctoral que es el siguiente:

Valorar las percepciones de los directores para desarrollar un sistema de concreción curricular y metodológica para la educación en valores en base a la ética discursiva y transcultural, a la educación del carácter y patrimonial y a las fortalezas del proyecto *Values in Action*.

Se señala por su parte que lo que corresponde a este tercer objetivo específico en el marco de la tesis, es como se ha indicado en la parte del diseño del estudio sobre la encuesta realizada el objetivo general de la misma y a su vez, se desgrena el mismo en objetivos específicos que son de igual modo los hitos correspondientes al tercer objetivo de la tesis denominados en su correspondiente sección en el hito 2: Hito 2 que pretende servir para lo siguiente:

Analizar los resultados obtenidos del estudio indicado en el anterior hito para proceder al diseño del sistema de concreción con mayor rigor académico.

Y de igual modo, este segundo hito se desglosa en el hito 2.1, 2.2, 2.3 y 2.4, que serían en este apartado los equivalentes a los objetivos específicos que se detallan en sus correspondientes tablas con lista de control y que permiten seguidamente abordar el hito 3 del trabajo que consiste en plantear las bases de una propuesta de concreción curricular y metodológica para la educación en valores democrática en España y una fundamentación para una posible ética de mínimos.

En la primera de estas tablas, la Tabla 46, se indica si se ha alcanzado o no el objetivo general de la encuesta realizada (que sería el tercer objetivo específico de la tesis doctoral como se ha indicado) justificando el por qué e indicando una conclusión al respecto en base a los resultados alcanzados.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 46.

Lista de control del objetivo general de la parte empírica de la tesis.

Objetivo general	Alcanzado		Justificación
	Sí	No	
Valorar las percepciones de los directores para desarrollar un sistema de concreción curricular y metodológico para la educación en valores en base a la ética discursiva y transcultural, a la educación del carácter aristotélica, a la patrimonial y a las fortalezas del proyecto <i>Values in Action</i> mediante la participación de toda la comunidad educativa y en sinergia con los demás aspectos planteados en la fundamentación del sistema de concreción.	X		Mediante el análisis de resultados de cada pregunta encuadrada en cada una de las secciones se ha valorado la percepción de la muestra sobre todo lo planteado en el objetivo descrito.
			Conclusión
			En virtud de los resultados analizados parece que incluir los fundamentos teóricos para el sistema de concreción curricular es percibido de modo favorable por la muestra ya que en todos los casos tal como se detallará en las siguientes tablas.

En la Tabla 47, se recoge la lista de control para el objetivo específico 1 de la parte empírica de la tesis doctoral, mostrando la consecución del mismo y las conclusiones asociadas.

Tabla 47.

Lista de control del objetivo específico 1 de la parte empírica de la tesis.

Objetivo específico 1	Alcanzado		Justificación
	Sí	No	
Conocer la percepción de directores de centros educativos sobre si existe o no un criterio coherente de enseñanzas mínimas de educación en valores a nivel curricular en España.	X		Mediante las preguntas del formulario de la sección 1, concretamente en las que corresponden a la 16 y 17 se ha analizado la percepción de la muestra sobre la concreción curricular preguntando sobre si existe o no un criterio coherente de enseñanzas mínimas de educación en valores en el currículo educativo de Infantil en España.
<p>Conclusión: los resultados de la encuesta apuntan hacia que gran cantidad de los directores encuestados consideran que no existe un criterio coherente de enseñanzas mínimas de educación en valores a nivel curricular en España.</p> <p>Se resalta en el anterior sentido que tan solo el 5,1% de la muestra indicó que consideraba que la normativa educativa en España orienta mucho sobre el modo de educar en valores en el aula de Infantil, un 22,9% seleccionó la opción “bastante”, y el resto reflejó que algo (38,7%), poco (22,7%) o nada (10,7%).</p> <p>Por su parte, a la cuestión sobre la percepción de la muestra sobre si la normativa educativa de Educación Infantil indica exactamente qué contenidos transversales deben trabajar los docentes con los niños en el aula de Infantil, el 40,5% escogió la opción no y el 15,9% se decantó por indicar no sabe/ no contesta, lo que indica que una parte considerable de la muestra cree que la normativa no indica los contenidos transversales a trabajar en el aula, lo que apunta hacia la consideración de que no se percibe la existencia de un criterio coherente de enseñanzas mínimas de educación en valores.</p>			

A continuación, en la Tabla 48, se recoge la lista de control para el objetivo específico número 2, el cual consiste en indagar sobre la formación del profesorado que enseña los contenidos de religión y valores en Educación Infantil.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 48.

Lista de control del objetivo específico 2 de la parte empírica de la tesis.

Objetivo específico 2	Alcanzado		Justificación
	Sí	No	
Indagar sobre la formación del profesorado que enseña religión y valores en Educación Infantil en España y sobre el modo de abordar dichas enseñanzas.	X		Mediante las preguntas del formulario de la sección 2, concretamente en las que corresponden de la 7 a la 13 (la 8 se suprimió del cuestionario) y se ha indagado en lo que respecta al objetivo aquí planteado.
<p>Conclusión: los resultados alcanzados sobre esta indagación apuntan a lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> Más de la mitad de la muestra indica que sí se imparten enseñanzas de religión en el centro y en cuanto a la educación en valores, un total de 292 directores (de los 410 participantes en el estudio) indicaron el nombre de una asignatura o área asociada a la cuestión de la enseñanza ético-cívica que no existe como tal en la normativa educativa actual de la etapa de Educación Infantil, cuestión que ya refleja en gran medida que estas enseñanzas no parecen abordarse con los mismos criterios coherentes de formación mínima común para todo el alumnado del territorio español (lo que comporta una falta de igualdad de oportunidades formativas con respecto a los discentes que reciben enseñanzas de religión que sí cuentan con asignatura específica con contenidos, objetivos, criterios de evaluación, etc.) El profesorado de religión sí tiene formación específica para impartir la asignatura de religión, mientras que para valores en Infantil no se precisa una formación concreta e incluso en ocasiones el profesorado es el mismo que el de religión y tal como se indica previamente en el análisis de resultados, esto implica de nuevo una falta de igualdad de oportunidades formativas en lo que respecta a la formación moral de los alumnos de Infantil que parece ir contra lo estipulado en la normativa educativa e incluso en la Constitución Española. 			

Una vez analizado el objetivo específico número 2, en la Tabla 49 se recoge el análisis relativo al objetivo específico número 3, el cual consiste en valorar las percepciones sobre el modo de articular la educación en valores desde los procesos de carácter político y administrativo.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 49.

Lista de control del objetivo específico 3 de la parte empírica de la tesis.

Objetivo específico 3	Alcanzado		Justificación
	Sí	No	
Valorar la percepción de la muestra sobre cuestiones vinculadas al modo de articular la educación en valores desde los procesos de gobernanza, el planteamiento de comisiones de expertos y el modo de establecer sinergias entre la administración educativa y los centros para la concreción curricular de la educación en valores.	X		<p>Las preguntas del formulario de la sección 3 se destinaron a analizar la percepción de la muestra sobre aspectos ligados a conocer posibles sinergias entre administraciones y centros educativos para el diseño del sistema de concreción curricular, por lo que el objetivo aquí planteado (3) en efecto se ha alcanzado gracias a la valoración de la percepción de la muestra en lo concerniente a las preguntas del formulario 14, 15, 18, de la 21-30 y de la 34-37.</p> <p>Estos resultados servirían para concretar la educación en valores a nivel curricular desde los procesos de gobernanza.</p>
<p>Conclusión: en base al análisis de resultados se concluyen los siguientes aspectos en relación a este tercer objetivo y se detallan en mayor profundidad fuera de esta tabla.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se deben trabajar contenidos de educación en valores similares en todos los centros educativos. ➤ Se percibe como útil incluir un plan de educación en valores dentro del Proyecto Educativo de Centro para todos los niveles educativos. ➤ Se percibe que por lo general no hay igualdad de oportunidades formativas en Educación Infantil en lo que respecta a la educación en valores para todos los discentes en todo el territorio español. ➤ La educación en valores se debería iniciar en la etapa educativa de Infantil y sería interesante contar con un test de evaluación de educación en valores democráticos para la contratación del profesorado y la participación de las familias en lo que a la educación ético-cívica compete se considera de gran relevancia. ➤ Se valora de modo positivo una concreción de la educación en valores en los siguientes niveles: para comenzar, habría un primer nivel de concreción de educación en valores a nivel general para toda España, luego por Comunidades y Ciudades Autónomas, y se iría concretando en mayor medida y ampliando dicha educación por ayuntamientos o distritos dejando libertad para concretarlo todavía más a los centros educativos y a los docentes en el aula (respetando siempre la normativa). <p>Lo anterior serviría para tener en cuenta lo descrito sobre el carácter transcultural de la ética y la valorización de cuestiones patrimoniales de cada emplazamiento siempre y cuando se aborden a su vez contenidos y objetivos mínimos de educación en valores comunes para todos los alumnos en España.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Se percibe como adecuada la iniciativa de crear comisiones de educación en valores y se detallan los miembros que formarían parte de las mismas y las funciones que tendrían (se pueden observar estas cuestiones en los párrafos de debajo de esta tabla). ➤ Los directores parecen interesados en abordar la educación en valores con directrices claras pero respetando la libertad de cátedra (el 78% así lo afirma). por ello los resultados apuntan a que el sistema de concreción que se plantea podría tener buena acogida. 			

Para ampliar las conclusiones asociadas al objetivo indicado en la anterior Tabla 49, se añade lo siguiente que se debería tener en consideración desde la administración educativa para la actualización del currículo de Educación Infantil en lo que concierne a las enseñanzas de educación en valores.

Consideraciones de los resultados para la administración educativa y aspectos relevantes para el diseño del sistema de concreción de la educación en valores o ético cívica a nivel curricular

En primer lugar, se deberían concretar contenidos, objetivos y criterios de evaluación para abordar la educación en valores en todo el territorio español con criterios orientados a la igualdad de oportunidades formativas desde el propio currículo de Infantil, ya que los resultados indican que se considera que esto debería trabajarse de modo similar en todos los centros educativos (pues tan solo un 10,2 % de la muestra considera que no se debería hacer tal cuestión).

Por su parte, sería útil incluir un plan de educación en valores dentro del plan de convivencia del Proyecto Educativo de Centro para todos los niveles educativos (pues un 91,7% indica que sería útil en mayor o menor medida), y tan solo 9 directores indicaron no estar interesados en esta cuestión para aplicarla en Infantil, esto podría incluirse dentro de las orientaciones en el marco del currículo.

Resulta relevante indicar que parece evidenciarse la necesidad de comenzar a concretar de modo coherente la educación en valores desde la normativa educativa, puesto que los resultados de la encuesta apuntan hacia la consideración de que no hay unanimidad en la percepción de la existencia de que haya igualdad de oportunidades formativas para el alumnado de Infantil en todo el territorio español.

Lo anterior se refleja en el apartado de resultados y se pone de manifiesto que el porcentaje alcanzado en la consideración de la falta de igualdad de oportunidades formativas sería motivo y razón para el deber de la administración educativa de revisar la cuestión de estudio para no incumplir con normativa de mayor rigor al poder apuntar esto hacia aspectos anticonstitucionales pues no todos estarían teniendo acceso a los mismos derechos en lo que al acceso al conocimiento de este ámbito del saber.

Además, la falta de criterios mínimos coherentes para abordar la educación en valores, también se ha puesto de manifiesto en el apartado de esta tesis con el análisis de los decretos de Educación Infantil en cada lugar del territorio español. Sería pues urgente abordar esto con la perspectiva rigurosa que requiere.

Para potenciar el anterior requerimiento, se suma que los resultados alcanzados llevan a valorar que la educación en valores ha de comenzar en la etapa de Infantil, pues de 410 directores, así lo sostienen 376. Por ello, se infiere necesario que la normativa educativa en esta etapa educativa estuviera bien estructurada para que desde los centros educativos se pudiera abordar la educación en valores con unos objetivos, contenidos y criterios de evaluación comunes que garantizaran la igualdad de oportunidades formativas para los alumnos en todo el territorio español, así como una correcta formación para el profesorado.

Y, conectado con ello, en lo que concierne al profesorado, se valora como interesante incluir un test de evaluación de valores democráticos para su contratación y se resalta la relevancia de la implicación de las familias en la educación en valores según los resultados obtenidos, así como el trabajo de contenidos comunes de educación ético-cívica en los centros educativos de todo el territorio español, con posibilidad de ampliar los mismos por parte del centro educativo y de cada docente en el aula siempre que respeta la normativa.

De igual modo se valoró como muy importante el trabajo de estos aspectos comunes en los centros educativos por distritos/ayuntamientos, Comunidades y Ciudades Autónomas. De este modo, se recomendaría que hubiera un primer nivel de concreción de educación en valores a nivel general para toda España, luego por Comunidades y Ciudades Autónomas, y se iría concretando en mayor medida y ampliando dicha educación por ayuntamientos o distritos.

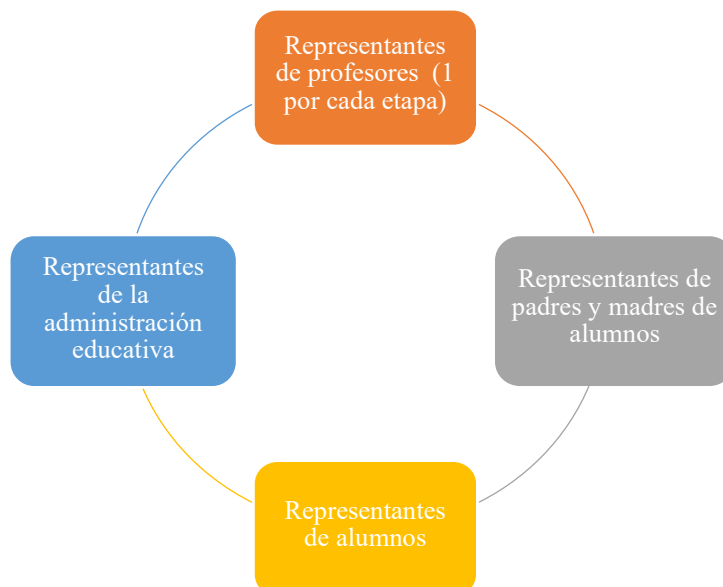
Lo anterior serviría para tener en cuenta lo descrito sobre el carácter transcultural de la ética y la valorización de cuestiones patrimoniales de cada emplazamiento, siempre y cuando se aborden a su vez contenidos y objetivos mínimos de educación en valores comunes para todos los alumnos.

En otro orden de cuestiones, en lo que respecta a la creación de sistemas de comisiones de educación en valores, se señala según los resultados analizados que se percibe como interesante incluir en el sistema de concreción lo siguiente:

- En lo que respecta a la creación de comisiones de educación en valores, los resultados de la encuesta apuntan a que deberían formarse las mismas a nivel de centro educativo así como a nivel de ayuntamientos o distritos, por Comunidades y Ciudades Autónomas y a nivel estatal (para todos los centros educativos).
- La muestra percibió como interesante la creación de estas comisiones para garantizar la igualdad de oportunidades formativas en lo que respecta a educación en valores, pudiendo concretarse más la cuestión por parte de cada centro educativo.
- Se considera que los miembros que deberían formar parte de estas comisiones serían los siguientes:

Figura 75.

Miembros que deberían formar parte de las comisiones de educación en valores según los resultados de la encuesta. Elaboración propia.



Por su parte, se señalan las funciones que la muestra de la encuesta refiere que deberían tener estas comisiones de educación en valores dentro de cada centro educativo:

- Creación de escuelas de valores para madres/padres o tutores legales de alumnos con cursos de formación.
- No se incluiría la opción de sancionar conductas inadecuadas a nivel ético, previamente delimitadas en el Plan de Convivencia del centro educativo, puesto que fue una opción escogida por tan solo 45 directores.
- Crear escuelas de valores para la formación permanente del profesorado.
- Coordinar el modo de educar en valores por etapas educativas.
- Concretar los valores a trabajar respetando lo que al respecto indica la normativa educativa.

En adición, se resalta que un 78% de los directores de centro encuestados afirma que tiene interés en abordar la educación en valores con directrices claras, pero respetando la libertad de cátedra de los docentes. En virtud de ello, los resultados apuntan a que el sistema de concreción que se plantea podría tener buena acogida y resultar de utilidad para abordar la educación en valores de modo democrático.

Conclusiones sobre la percepción de la muestra en relación con la pertinencia de los fundamentos teóricos argüidos para su implantación en los centros educativos con el sistema de concreción metodológico para la educación en valores:

En la Tabla 50, se recogen los aspectos que justifican que con la encuesta se ha alcanzado el cuarto objetivo específico reflejado en el apartado empírico de la tesis, justificando el por qué, así como indicando conclusiones al respecto y dando paso al siguiente apartado del trabajo con el enfoque de remediación mediante el esbozo de los fundamentos básicos del sistema de concreción.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 50.

Lista de control del objetivo específico 4 de la parte empírica de la tesis.

Objetivo específico 4	Alcanzado		Justificación
	Sí	No	
Analizar si los fundamentos teóricos argüidos son percibidos por la muestra como pertinentes para la implementación práctica a nivel de centro educativo del sistema de concreción metodológico planteado y para la formación del profesorado.	X		Gracias a los resultados recopilados de las respuestas de las cuestiones de la sección 4 se posibilita el análisis de la percepción de la muestra sobre la pertinencia de los fundamentos teóricos para la implantación del sistema de concreción en los centros educativos. Esto, se liga con el diseño metodológico de dicho sistema y las preguntas que han servido para alcanzar este objetivo son las siguientes: 19 y 20,31-33 y 38-47.
Conclusión: los resultados de la encuesta vienen a indicar una visión positiva sobre la valoración de la muestra en lo que concierne a los fundamentos teóricos argüidos sobre el sistema de concreción para la educación en valores, pues en todos los casos las respuestas analizadas convergen en que la muestra parece mostrar interés en las cuestiones ya indicadas por lo que se indica tras esta tabla.			

Para indicar con más precisión lo recogido en la tabla anterior, se resalta lo siguiente:

La pregunta 19 se orientaba a analizar la pertinencia de emplear la mayéutica socrática (“¿Cree que los alumnos, desde que tienen capacidad de expresión oral adecuada (sobre los 4 años) deberían poder participar en la selección de actividades/ temas para debatir en las asambleas, etc. sobre aspectos ligados a la educación en valores?”). En efecto, el 69% indicó que sí, seguido de un 13,7% que escogió la opción sí pero que no sabían el modo de hacerlo, 4,6% indicó que no sabía/ no contestaba, por lo que se considera adecuado incluirlo en el sistema de concreción.

Por su parte, la cuestión 20 se orientó a conocer la percepción sobre aspectos conectados con la educación patrimonial y con la ética transcultural de Marta Nussbaum (¿Cree que el contexto histórico, cultural, económico, político, etc. influye en los valores a transmitir en el aula?). Puesto que el 87,7% escogió la opción sí; se valora positivamente la inclusión de estos dos aspectos en el sistema de concreción.

En las pregunta 31-33 se preguntaron aspectos para el diseño de la metodología y por los porcentajes alcanzados en las respuestas, parecería interesante incluir en la misma estas cuestiones:

- ✓ Debates o asambleas sobre ética práctica (conectado con la ética discursiva de Habermas).
- ✓ Uso de cuentos/ libros para educar en valores.
- ✓ Trabajos cooperativos para trabajar con dilemas morales (conectado con el caso práctico que se plantea en la tesis).
- ✓ Programar proyectos conjuntos en el mismo centro y en otros.
- ✓ Actividades de educación en valores a través del patrimonio natural, cultural y artístico (conexión con educación patrimonial y ambiental).
- ✓ Reuniones presenciales y telemáticas para miembros de comisiones futuras de educación en valores.
- ✓ Educación emocional y autocuidado para la primera infancia (de gran relevancia por el número de respuestas elevado de directores que escogieron esta opción).
- ✓ Formación de educación en valores para docentes y que los mismos sean verdaderos ejemplos en lo que concierne a la cuestión.
- ✓ Resolución de problemas morales en el aula mediante el debate y el consenso (ligado con las situaciones ideales de habla de Habermas y su ética discursiva).

No tendría demasiado peso la integración de elementos TIC, ya que tan solo obtuvo esta opción una tasa de respuesta del 0,2%.

Además, en base a las respuestas abiertas sobre el modo de abordar la educación en valores, se tendrían en consideración las aportaciones de la muestra, por lo que se integrarían aspectos como los siguientes:

- Trabajar educación en valores con experiencias diarias en el aula.

- Adaptación de la metodología en función del nivel de desarrollo evolutivo de los alumnos y respetando la diversidad, sus ritmos y estilos de aprendizaje (para lo que se desarrolla la Tabla 5 de esta tesis que recoge el modo de educar en valores en base a un nuevo modelo diseñado para abordar la misma según estadios vinculados a las ideas de Piaget y Kohlberg).
- Utilización de cuentos, teatralización, etc.
- Adecuada atención a la diversidad cultural, educación para la equidad y la no discriminación (vinculado a la educación para el “Nosotros Global” con un enfoque no etnocéntrico y que huye de cualquier modo de alterización en base a lo descrito por Bauman y que guarda sinergia con la perspectiva no especista).
- Relevancia del trabajo conjunto con las familias de los educandos.
- Formación inicial en educación en valores para el profesorado (dentro de la metodología se diseñan las primeras aportaciones con la metodología R.E.D
- Se recoge la idea de una de las respuestas de la muestra sobre integrar en el sistema de concreción tutorías afectivas y tertulias literarias dialógicas (muy conectado tanto con la mayéutica como con la ética discursiva y dialógica y con la ética transcultural y la educación patrimonial y ambiental).

Además, en la pregunta 33, el 76,1% de la muestra indicó que sí le gustaría que en su centro educativo se trabajase la educación en valores en el aula con el sistema de concreción que incluyera lo recogido en la normativa, las ideas de las familias, de los docentes y de los alumnos, por lo que en dicho sistema se respetarían todos estos factores.

De la pregunta 38 a la 47 se preguntaron aspectos directamente conectados con el diseño metodológico del sistema de concreción y, a grandes rasgos, se integraría en el mismo por las respuestas recogidas lo siguiente:

- a) Modo de trabajar la educación en valores (en base a las respuesta de la cuestión 38):

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

- Educación patrimonial (respeto por el patrimonio natural, cultural y artístico).
 - Fortalezas del método *Values in Action* salvo espiritualidad y religiosidad por la baja tasa de selección de la cuestión por parte de la muestra.
- b) Elementos a integrar para la metodología en virtud de las respuestas analizadas de la cuestión 38 del formulario:
- Debate y asambleas (conexión con ética discursiva y mayéutica).
 - Respeto por todas las culturas (vinculado a la ética transcultural y a la educación patrimonial).
 - Educación para el Nosotros Global (no especista en conexión con el respeto por todos los seres vivos).
 - Educación para el asombro (Carson, R. 1956). Conectado con el acercamiento motivador hacia el conocimiento del patrimonio natural, cultural y artístico y en vinculación con la educación ambiental y patrimonial).

De la pregunta 38 a la 47 se analizaron estos aspectos que se podrían incluir en el sistema de concreción siguiendo lo indicado por la muestra;

Según las respuestas abiertas de la cuestión 38, se podría incluir educación emocional, el foco en la convivencia adecuada y el respeto por todos los congéneres.

Con un 96,6% de respuestas afirmativas (pregunta 39), parecería interesante incluir la perspectiva de la educación aristotélica en lo que respecta al cultivo de los hábitos mediante las rutinas en el aula para la educación en valores y se metería también en el sistema de concreción según lo indicado por los directores participantes en el estudio lo siguiente:

- Fomento del debate y el consenso entre la comunidad educativa para lograr mínimos comunes, respetuoso con todos los seres vivos y con las diferentes

culturas (pregunta 40, ligada a la perspectiva metodológica en base a los fundamentos de la ética discursiva, transcultural y a la educación patrimonial).

- Se incluiría el patrimonio natural, cultural y artístico como una herramienta para la adquisición de pautas de comportamiento básicas en conexión con la educación en valores en la metodología por los resultados de la pregunta número 41.
- Formación para docentes en educación en valores a través de dilemas morales (conectado con el estudio de caso sobre el método diseñado siguiendo las respuestas del formulario), tanto para docentes de Educación Infantil como del resto de etapas educativas en base a las respuestas alcanzadas.
- Teniendo en cuenta las respuestas, también se incluiría en el sistema de concreción a nivel metodológico lo siguiente:
 - Resolución de retos éticos.
 - Escucha activa.
 - Debate y el consenso con una perspectiva democrática en la etapa de Educación Infantil y en el resto de etapas educativas, teniendo presente además la perspectiva de Responsabilidad Social Educativa.

Las conclusiones aquí indicadas, conectadas con los objetivos planteados, sirven para proceder a la valoración de si se pueden contrastar o no las hipótesis planteadas en el marco general de la tesis y que, por supuesto, también dependen de lo descrito en la revisión bibliográfica y en lo reflejado en el análisis de la normativa educativa que dieron paso a su vez a la creación del formulario para valorar si los fundamentos teóricos que se plantean podrían o no resultar útiles para la concreción de la educación en valores con el foco de investigación-remediación para los procesos de aprendizaje-enseñanza. Las conclusiones asociadas a cada una de las hipótesis se recogen en la Tabla 51.

Lo anterior se aplicaría principalmente en Educación Infantil, pero podrían aplicarse a siguientes etapas educativas con sus correspondientes modificaciones

atendiendo al desarrollo evolutivo del alumnado y a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje.

Tabla 51.

Contraste de hipótesis de la tesis doctoral y otros aspectos a destacar.

Hipótesis	Conclusión
1. En aras de garantizar una igualdad de oportunidades formativas a los discentes, es necesario un sistema de concreción para la educación ético-cívica en el marco de una perspectiva democrática y que fomente el desarrollo moral autónomo.	La hipótesis puede ser confirmada a escala nacional en base a las respuestas que apuntan hacia esta dirección en las cuestiones del formulario sobre concreción curricular (sección 1).
2. La mayéutica, la ética discursiva de Habermas y la transcultural, en sinergia con la educación patrimonial y con los principios de la Educación del Carácter aristotélica y las aportaciones del Proyecto <i>Values in Action</i> para el trabajo de las fortalezas humanas en base a la virtud, pueden utilizarse como punto de partida para el desarrollo de un sistema de concreción para la educación ético-cívica en España.	La hipótesis parece ser válida a escala nacional en virtud del análisis de las respuestas obtenidas en la sección 4 del formulario.
Otros aspectos identificados a destacar	Justificación
3. Los docentes que imparten enseñanzas ligadas a la educación en valores o alternativas a religión en España en la etapa de Infantil y en Primaria no tienen una formación específica para ello y, en ocasiones, son los mismos que los de religión. Esta cuestión es abordada en la encuesta a través de la pregunta directa al director sobre el perfil del profesional que imparte las asignaturas de religión y su alternativa.	Esta cuestión se considera válida de igual modo en base a las conclusiones alcanzadas mediante el análisis de las respuestas de la muestra en lo que respecta a la sección 2 del formulario que se dirigió a estudiar las diferencias entre las áreas de religión y de valores.
4. Existe desigualdad en las aulas españolas en el modo de abordar e impartir la educación en valores, ya que el currículo es demasiado flexible en este ámbito de aprendizaje.	Siguiendo el análisis de las respuestas de las secciones 1 y 2 del formulario, se puede apuntar hacia la validación de este planteamiento, así como con el análisis de los decretos de los diferentes lugares del territorio español en lo que respecta a la falta de concreción curricular en la educación en valores en España en la etapa de Educación Infantil.

Aspectos relativos a la concreción curricular de la educación en valores y con las diferencias entre áreas de religión y valores

Según los datos analizados en la encuesta, se valora de interés desarrollo de los fundamentos del sistema de concreción. En este sentido se pone de manifiesto que se percibe una falta de criterios mínimos coherentes que permitan educar en valores en la etapa de Infantil con igualdad de oportunidades formativas en todo el territorio español, tal como ya se ponía de manifiesto con el análisis de los decretos en anteriores apartados.

De igual modo, en la encuesta, la muestra señaló que veía necesaria la formación docente inicial para educar en valores en la primera infancia, así como el respeto a la normativa educativa en lo que a los contenidos transversales concierne y sin perder la capacidad de concretar los mismos por parte del centro educativo y del docente siempre que no se contradiga ninguna normativa de orden superior.

La encuesta también permite contemplar la diferencia entre la formación que tiene el profesorado de religión y el de valores, y apunta a su vez a que los alumnos que reciben unas u otras enseñanzas no tendrían las mismas oportunidades formativas en lo que respecta a aspectos mínimos para la adquisición de normas básicas de comportamiento (o educación para la ciudadanía o para el desarrollo moral), a lo que se debe añadir que dentro del currículo sí que se desarrolla con con criterios lógicos y coherentes las enseñanzas de religión en todo el territorio español, pero no las de valores tal como se observa en el análisis de decretos de Infantil y a su vez como se refuerza con las opiniones de la muestra en el estudio empírico realizado.

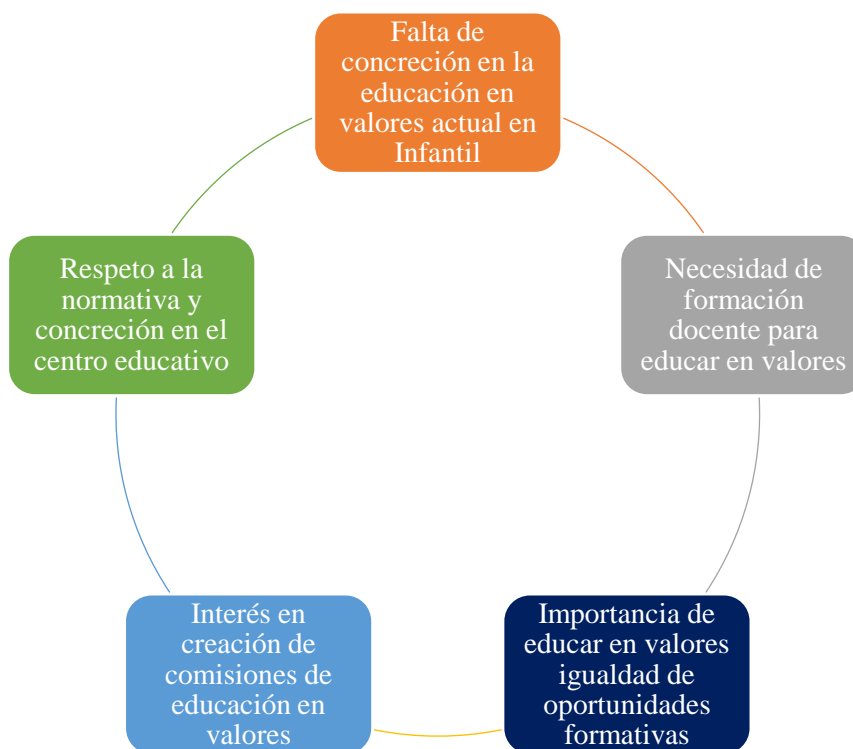
Falta de equidad en las enseñanzas de educación cívica o moral en el alumnado de religión y de valores ya que la primera está más estructurada a nivel curricular y con criterios coherentes y comunes para abordarla en todo el territorio español y además, los docentes tienen mayor preparación contando incluso con titulación específica.

Conectado con el factor de la falta de concreción, se contempla en el estudio ya mencionado, que parece de interés incluir en el sistema de concreción curricular un

mecanismo por el que se establezcan comisiones de educación en valores con las cuestiones que se analizaron en apartados anteriores.

Figura 76.

Aspectos conectados con la falta de concreción curricular de la educación en valores.

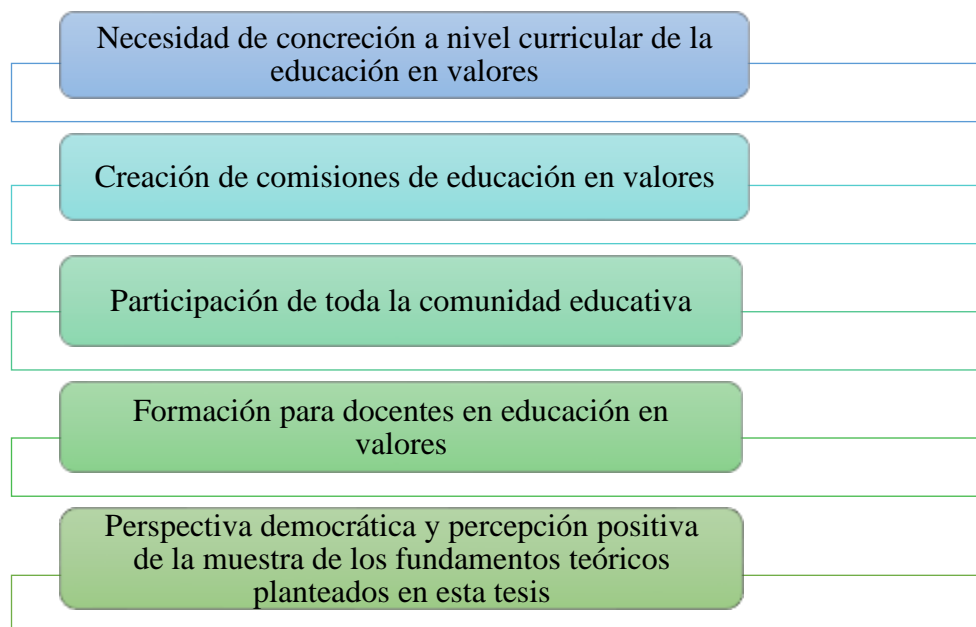


Aspectos vinculados a las posibles sinergias entre administraciones y centros educativos

Partiendo de lo anteriormente detectado en las secciones de la encuesta 1 y 2 sobre la falta de concreción de la educación en valores y de la desigualdad de oportunidades formativas dentro del territorio español en lo que a esta respecta en la etapa de Infantil, se procede a reflejar de modo sintético aspectos de la posible articulación entre las administraciones y los centros educativos y que se indicarán con mayor detalle en el esbozo del apartado del sistema de concreción curricular.

Figura 77.

Síntesis de aspectos sobre sinergias entre educación en valores en a nivel curricular (administraciones) y metodológico (centros educativos).



Se resalta en el anterior sentido que la muestra apunta hacia la necesidad de concretar más a nivel curricular (por parte de la administración educativa) el modo de abordar la educación en valores con una perspectiva democrática y con igualdad de oportunidades formativas para los alumnos de Educación Infantil en todo el territorio español con unos contenidos, objetivos y criterios de evaluación comunes que, al menos, permitan el desarrollo de la labor educadora con mínimos comunes que garanticen lo anteriormente indicado en conexión con la educación cívica.

Conclusiones básicas sobre la pertinencia de los fundamentos teóricos planteados para el sistema de concreción a nivel de centro educativo

Conectado con lo descrito en los epígrafes anteriores, en análisis llevado a cabo mediante la encuesta a los directores de centro, destaca que los informantes indican estar interesados en el sistema de concreción tanto a nivel curricular como metodológico que se plantea para la educación en valores, ético-cívica, desde la educación reglada en la etapa de Infantil en España.

En este sentido, se recogen en la siguiente figura los aspectos del fundamento teórico del sistema que se procederá a detallar con algo más de profundidad en la propuesta del sistema de concreción en cuestión que articularía lo ya descrito en torno a estos aspectos:

Figura 78.

Fundamentos teóricos de la propuesta de concreción para la educación ético-cívica tomando como base los resultados del análisis del estudio empírico.



Teniendo en consideración todo lo recogido hasta este punto en cada uno de los apartados de esta tesis, y especialmente con lo señalado en este último, se diseña la tanto la propuesta de concreción curricular, como metodológica para la educación en valores recogidas en el siguiente epígrafe.

6.3. Propuesta del sistema de concreción

Tras el análisis de los aspectos teóricos y de los resultados de la investigación realizada, se considera viable el desarrollo de la propuesta de concreción curricular y metodológica mediante la utilización práctica de la mayéutica, la ética discursiva, de las fortalezas del Proyecto *Values in Action*, y la educación patrimonial para la educación en valores

De igual modo, se plantea que la cuestión podría servir tanto para la educación en valores o ético-cívico a nivel de enseñanza reglada, como para una fundamentación de una ética mínima de corte discursivo y, en parte, kantiano.

Con ánimo de facilitar la comprensión del sistema de concreción que se plantea en base a los resultados de las fases previas de la presente tesis doctoral, se dan algunas indicaciones y se resalta la cuestión de que únicamente se plantean las líneas generales del mismo, quedando para futuros trabajos de investigación la concreta planificación de la propuesta.

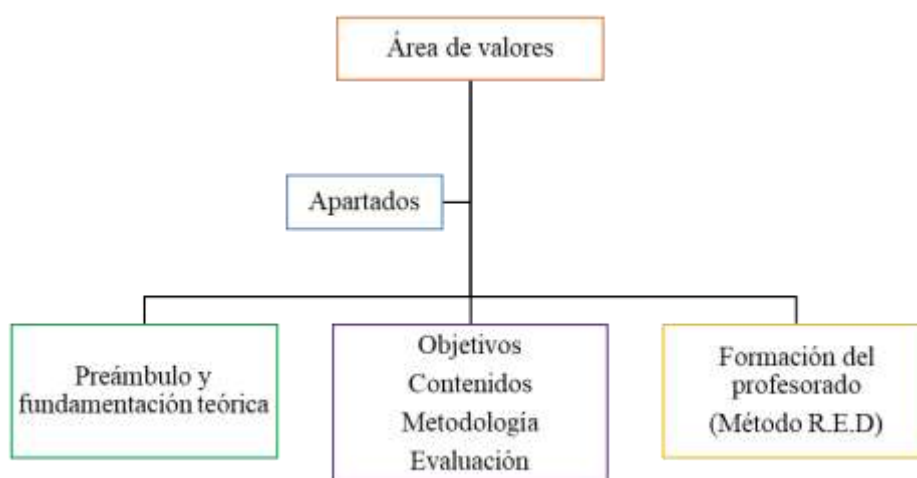
El sistema de concreción para la educación en valores desde la primera infancia se articula con los siguientes puntos:

- a) Conexión de la propuesta con la fundamentación para una ética mínima transcultural de corte discursivo y kantiano.
- b) Fundamentos teóricos: teniendo en cuenta la previa revisión bibliográfica, el análisis de la normativa educativa y los resultados del estudio empírico sobre la percepción de los aspectos teóricos del sistema de concreción por parte de directores de centro.
- c) Diseño curricular para la educación en valores: con focalización en las posibles sinergias entre la administración educativa y los colegios y/o Escuelas Infantiles. Este diseño tendrá en consideración la articulación de los siguientes aspectos siguiendo los resultados de la anterior encuesta:
 - Comisiones de educación en valores
 - Concreción curricular de la educación en valores:
 - ✓ Orientaciones para la administración educativa.

- ✓ Área curricular de educación en valores en la etapa de Infantil: siguiendo la actual estructura del resto de áreas recogidas en los decretos de Educación Infantil y conectándose con los fundamentos teóricos para desarrollar estos apartados:

Figura 79.

Apartados del diseño curricular del área de valores propuesta en el sistema de concreción tomando elementos de las fases previas de la tesis doctoral.



Para la elaboración de la propuesta de concreción curricular, se ha diseñado una posible área de valores que podría tenerse en cuenta desde la administración educativa para la educación ético-cívica en la etapa de Educación Infantil en todo el territorio español.

En conexión con ella, se divide la misma en varios apartados, tal como se ha reflejado en la anterior figura, teniendo en cuenta la perspectiva científica de los resultados de las fases previas de la tesis y siendo un producto del enfoque de remediación del trabajo abordado.

- d) Diseño metodológico para la educación en valores: en conexión con la perspectiva democrática, el resto de fundamentos teóricos argüidos y el fomento de la moral autónoma y la cosmovisión del “Nosotros Global” y con un apartado específico para la formación del profesorado junto con un estudio de caso en el que se probó un método propio.

Dentro de esta sección, se encontrarán los siguientes aspectos:

- Orientaciones sobre educación en valores para directores de centro.
- Metodología para educar en valores.

Por su parte, en la metodología se da respuesta a las siguientes cuestiones sobre el sistema de concreción metodológico:

- ¿Por qué? / ¿Para qué? / ¿Para quién? / ¿Cómo? / ¿Cuándo y dónde?
- Se reflejan también estos apartados:

Figura 80.

Apartados del diseño metodológico para la educación en valores.



Se plasmarán a grandes rasgos los fundamentos del sistema de concreción a nivel metodológico y, seguidamente, se plantearán sus objetivos, estrategias en base a la fundamentación teórica ya elaborada (ética discursiva y transcultural, educación patrimonial y del carácter, mayéutica y se añade la perspectiva de educación en el asombro).

Además, se incluyen algunas estrategias, se establecen fases para la educación en valores ya publicada por la autora en la editorial Dykinson (Ornoz, 2021c) y se incluyen a su vez herramientas para educar en valores como los retos éticos, los cuentos y el

patrimonio natural, cultural y artístico. También se incluye el esbozo del apartado de evaluación.

Dentro de la metodología se añade la sección de formación del profesorado para la educación en valores en la que se refleja una pequeña introducción, un estudio de caso llevado a cabo en el curso académico 2021/2022 y se recogen ítems básicos del diseño del método de retos éticos docentes (R.E.D) con sus fundamentos, objetivos, estrategias, herramientas y evaluación.

Y, de este modo, se pasa en el siguiente apartado a profundizar en los aspectos aquí mencionados para la concreción curricular y metodológica de la educación en valores.

6.3.1. Conexión de la propuesta con la fundamentación para una educación en valores con igualdad de oportunidades formativas

En el presente apartado confluye todo lo recogido a nivel teórico en los anteriores, y se pretende ofrecer una perspectiva práctica de la cuestión con ánimo de huir del relativismo moral que la educación en valores parece llevar asociado de modo inherente, y que tanto critica la autora de esta tesis si se pretende hablar de una verdadera educación en valores basada en propuestas prácticas, útiles y que no sen continuación única de teorías accesibles solo para unos pocos.

En este sentido, se plantea la propuesta de concreción con vistas a la acción práctica de la enseñanza para educar en valores con criterios coherentes y comunes desde las instituciones educativas fomentando el desarrollo moral autónomo desde la Educación Infantil. Se pretende así ofrecer soluciones, y no seguir engordando el “problema” con reflexiones elevadas al respecto.

En respeto a la ética discursiva de Habermas ya planteada en anteriores capítulos, en conexión con la transculturalidad explicada también en capítulos anteriores en relación a las ideas de Martha Nussbaum; y del imperativo categórico kantiano se propone llevar la educación en valores al sistema de elección democrático en base a un verdadero sufragio universal y con respeto a la “situación ideal del habla” de Habermas, que ya se

explicó en el capítulo II, y por supuesto a las pretensiones de validez de habla que este mismo plantea.

Para ello, se expondrá una metodología a posteriori de invención propia en base a lo señalado en los párrafos escritos más arriba, y se emplearán los datos que el Proyecto *Values In Action* obtuvo en relación a las Virtudes puesto que es el estudio que lleva a la ciencia esta cuestión, y que por ende más se considera útil por parte de la autora de la tesis para abordar la propuesta.

La propuesta tiene foco en una ética mínima pero, dado el tiempo limitado del que se dispone para la elaboración de una tesis doctoral, y que aún no se ha implementado la misma en la práctica, se articulará con los resultados obtenidos de la percepción de la utilidad de dicha metodología en base a la percepción de la muestra encuestada.

En virtud de ello, destacamos las limitaciones del estudio. Sin embargo, también queremos indicar que se pretende reflejar con ello, de modo práctico, el modo en que se podría llegar a obtener los criterios básicos unificados en torno a las cuestiones y al modo de abordar la educación en valores.

Ya Johann Georg Sulzer (1720-1779)¹⁰ planteó a Kant en una carta la compleja cuestión sobre cuál podía ser la causa del por qué las teorías de la virtud vienen a ponerse tan poco en práctica, por muy convincentes que se muestren para la razón, a lo que Kant, según lo reflejado en su fundamentación para una metafísica de las costumbres, respondió lo siguiente:

“Los propios teóricos de la virtud no han depurado sus conceptos y, al querer hacerlo demasiado bien, echan a perder esa medicina que pretenden robustecer allegando cualesquiera motivaciones para el bien moral. Pues la observación más elemental muestra que, cuando uno se representa una acción honesta realizada sin la mira de obtener provecho alguno en este u otro mundo y con un ánimo imperturbable incluso en medio de las mayores tentaciones de la indigencia o la seducción, deja muy atrás y eclisa cualquier acción similar que se halle afectada en lo más mínimo por un móvil ajeno, ensalza el ánimo y despierta el deseo de poder obrar también así. Hasta los niños de

¹⁰ Johann Georg Sulzer (1720-1779), filósofo, pedagogo y traductor de Hume al alemán, se hizo conocer por su teoría del arte con la obra *Allgemeine Theorie der schönen Kunste* (1771-1774). La carta a la que se alude fue probablemente la que remitió a Kant el 8 de diciembre de 1770 (cf. Ak. X, 11 y ss.).

mediana edad experimentan esa impresión y nunca se les debería hacer presentes los deberes de otra manera (Kant, I. 2018:109).

A colación de lo anterior, y siendo consciente de las limitaciones, no se pretende incurrir una vez más en una mera teorización en relación a la virtud mediante la educación en valores. Lo que se pretende es todo lo contrario, pues se aspira a proporcionar elementos prácticos para su concreción, de cara a que puedan tener una viabilidad y una utilidad dentro del ámbito de la educación formal en España. Esto podría ser un método útil para cualquier lugar del mundo bajo el principio del buen hacer, de la voluntad firme en pro del bienestar común y con el foco en el desarrollo cívico objetivo sin ánimo de adoctrinar.

En la misma línea, se deja presente que el método planteado para la clarificación de valores y su concreción dentro de instituciones educativas, pretende alcanzar “lo bueno”, en el siguiente sentido kantiano:

“Bueno, en términos prácticos, es lo que determina a la voluntad mediante las representaciones de la razón, por ende, no por causas subjetivas, sino objetivas, o sea, por principios que sean válidos para cualquier ser racional en cuanto tal” (Kant, I. 2018:113).

La aportación práctica de la tesis, pretende servir a la comunidad educativa para asentar aquellos valores considerados prosociales y deseables a nivel universal, priorizando aquellos más afines al propio contexto de ellos sujetos con fin de propiciar un aprendizaje significativo que posibilite el asentamiento de hábitos que promuevan intenciones morales puras para que estas se vean reflejadas en prácticas didácticas debidamente focalizadas para ser “injertadas en los ánimos en pro de un mundo mejor” (Kant, I. 2018: 11).

Teniendo presente las diferencias destacadas por Kant en relación a los imperativos hipotéticos y los categóricos o morales, se destaca que los hipotéticos formarían parte del ámbito del consejo, siendo por ende subjetivos, mientras que los categóricos formarían parte del “deber”.

Tal vez, el problema de la educación en valores radica en que se plantea desde una visión de imperativos hipotéticos subjetivos; razón por la cual no se llega a concretar,

mientras que si se plantea de modo objetivo, su concreción resulta sencilla, aunque no se puede llegar a ella sin un profundo estudio. Se plantea así como imperativo categórico de la educación en valores el siguiente:

Lo indicado, puede llevar a la reflexión que la autora de la tesis indica a continuación: la voluntad humana ha de dirigirse a la maximización del bienestar común para lograr un desarrollo sostenible que permita de modo viable la plena coexistencia entre seres considerados racionales e irracionales permitiendo por tanto su pleno desarrollo vital.

El anterior imperativo se considera tal, puesto que es la representación de un principio objetivo, en tanto que resulta apremiante para una voluntad como indica Kant para ser considerado tal; en este sentido, permite no solo alcanzar la felicidad, sino el puro desarrollo de la vida, por lo que se prescribe como mandato de la razón mediante la anterior fórmula planteada a modo imperativo.

Como todo imperativo, refleja la expresión deber-ser y se articula con una ley objetiva de la razón que dista de lo subjetivo, pues, de no cumplirse, el humano acabará por dañar tanto el entorno que la vida en el mismo para su propia especie y para otras no será factible, como ya se está observando ante realidades como el calentamiento global que propicia el deshielo de los Polos suponiendo un acuciante peligro para la supervivencia de no escasas criaturas.

No es cuestión subjetiva por ende, y sí una realidad apremiante que requiere de una educación del carácter fundamentada en la voluntad de lograr lo bueno y lo justo no solo para uno mismo o para la propia especie, sino para con todos los congéneres del planeta en consonancia con la razón atribuida como característica al individuo humano.

6.3.2 Fundamentación para la posibilidad de educar en ética de mínimos

Partiendo de todo lo reflejado en las anteriores páginas, se propone una fundamentación para la obtención de una ética mínima teniendo en cuenta lo que al respecto dice Cortina, A (2015) y siguiendo la Convención de Derechos Humanos.

Para ello, se proponen dos fases diferenciadas, en las que, en un primer momento, se parta de lo particular para llegar a lo general, y con el posterior análisis de resultados, se pudieran lograr los ítems válidos para proceder a realizar una ética mínima de lo general a lo particular.

Es decir, se podría actuar del siguiente modo para obtener una ética mínima de base democrática que huyese del “totalitarismo”, y que trascendiese la relatividad, y por ende la cuestión a “¿Quién está capacitado para decir qué es lo “justo” y lo “injusto”?”

Aunque quien lo hiciere partiese de la inteligibilidad, de la veracidad, de la verdad y la corrección, siempre estaría sesgado por su ética máxima, por su cosmovisión y su egocentrismo, pues vería como correctos y justos sus propios “valores”, su modo de proceder y, aunque no quisiera, ello llevaría a un posible totalitarismo, que llevaría a proponer una ética mínima de carácter dictatorial, y no democrática como se pretende.

Una vez se ejecuten ambos pasos (individual-global), (global-individual), se podrían plantear los valores a trabajar desde la enseñanza formal en las diferentes etapas educativas en consonancia con las capacidades de los alumnos/as, y por supuesto con respeto a su desarrollo evolutivo, y sin por ello impedir que desde la familia se inculcare una ética máxima con respeto a la mínima.

“De llegar a votarse si resulta preferible un conocimiento racional puro separado de lo empírico, esto es, una metafísica de las costumbres, o una filosofía práctica popular, pronto se adivina hacia qué lado se inclinaría la mayoría” (Kant, I. 2018: 106).

Los pasos para hacer lo anteriormente propuesto serían los siguientes, partiendo siempre de propuestas que respeten en todo momento un punto de vista democrático, con respeto a la Declaración y a la Convención de los Derechos Humanos:

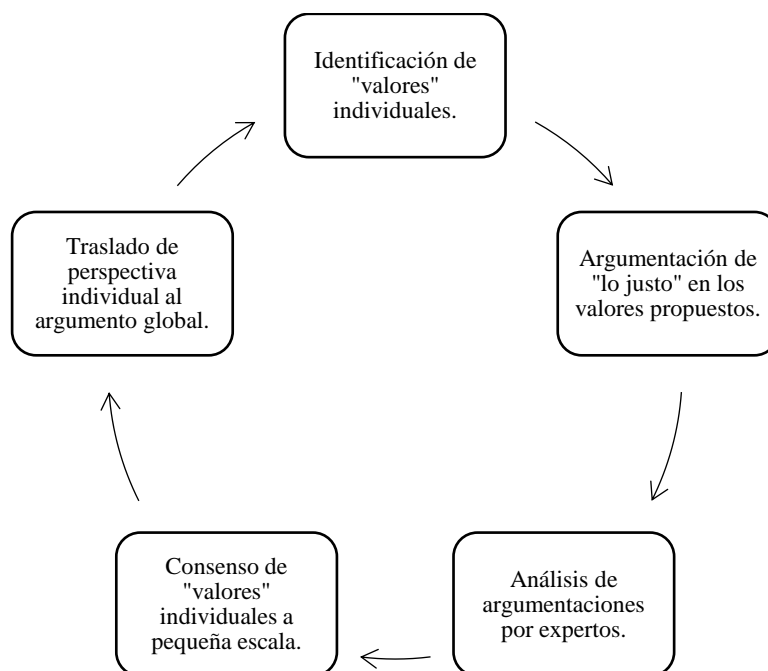
- 1. Identificación de necesidades y diagnóstico de la situación:** Un comité experto plantearía un modo de detectar los problemas acaecidos por la falta de ética mínima, llamando al debate a todos los miembros de la comunidad educativa para argumentar y poder llegar a un consenso. Posteriormente, se haría un análisis de propuesta de educación en valores de lo particular a lo general, y en último lugar de lo general a lo particular para lograr unos mínimos comunes éticos válidos y

consensuados por la comunidad educativa en conexión con su capacidad de razonamiento.

- 2. Debate en pequeña comunidad:** En cuestiones planteadas con anterioridad por el comité experto, se abriría debate para sacar líneas concretas de lo que los individuos a pequeña escala consideran como “valores positivos”. Para ello se analizaría a nivel de escuela, colegio, instituto o universidad en la población escolar de alumnos/as y del profesorado de un mismo barrio; esto se haría en todos los barrios y/o pueblos de una Comunidad Autónoma concreta y permitiría incluir en la ética mínima las perspectivas bajo la visión más individual a nivel ético de la “comunidad pequeña” del modo que se esquematiza a continuación.

Figura 81.

Concreción de valores para una ética de mínimos.



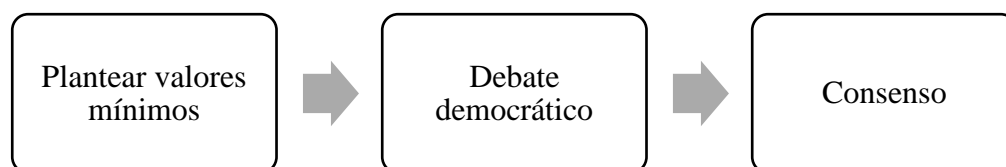
Se trataría en primer lugar de identificar y clarificar los “valores” aceptados a pequeña escala, es decir en los pueblos, aldeas o barrios, mediante una ética discursiva, adaptada al nivel evolutivo y capacidades de los participantes.

Además, se tendría presente lo que cada uno de ellos concibe como “justo”, con respecto a lo presente en la Declaración y en la Convención de los Derechos Humanos

para evitar la integración en la propuesta de posibles “valores” que atenten contra la integridad de los individuos.

Figura 82.

Aspectos básicos a tener en cuenta para llegar al consenso de los valores mínimos.



Una vez se recogiesen los argumentos y votos de cada colectivo de la “pequeña comunidad”, los resultados serían sometidos a análisis experto; que recogerían los mismos integrando las cuestiones comunes en torno a los valores considerados “justos”, y los trasladarían a una “comunidad mediana” a nivel de Comunidad Autónoma.

De este modo, cada miembro de cada barrio, pueblo, aldea o ciudad daría su argumento para que mediante el proceso de sufragio universal y democracia, se sostuvieran dichos valores a nivel “Comunidad Autónoma”.

Para ello, cada centro educativo tendría un encargado de recoger los datos; y cada alcalde del pueblo, aldea o ciudad tendría el mismo cometido de unificación de los resultados, que posteriormente serían sometidos a análisis estadístico por parte de expertos para pasar a la siguiente fase, en la que se unificarían dichos resultados proporcionando los valores de esta pequeña comunidad para que formasen parte de la ética mínima que se pretende para poder plantear una educación en valores distanciada de lo relativo siguiendo las ideas de Nussbaum, M. (1993) y en base a equidad real sin por ello perder el carácter cultural de cada pequeña comunidad.

Además de ello, para la concreción de la educación en valores que se plantea se podrían tener en consideración los fundamentos teóricos que se plantearon ya en la Figura 3 del punto 1.1 de esta tesis.

Indicado lo anterior, se procede a reflejar de manera concisa las pautas básicas para el futuro diseño curricular para una educación en valores que apueste por la

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

igualdad de oportunidades formativas y que podría implementarse a nivel de Ley Orgánica, Real Decreto o Decreto de enseñanzas mínimas.

7. Diseño curricular para la educación en valores (sinergias entre administración y centros educativos)

Continuando con el párrafo último del anterior apartado, se proporcionan aquí unas líneas generales que podrían servir de referencia a la administración educativa del territorio español para la concreción de la educación en valores o ético-cívica.

Si bien se podría articular lo que se describe para que formase parte de todas las etapas educativas de la formación reglada en España, se diseña esta sección aplicada al primer y al segundo ciclo de Educación Infantil siguiendo la normativa más actualizada al respecto que es el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil cuya implantación será efectiva en el curso académico 2022-2023.

Este documento reconoce como finalidad de la Educación Infantil, entre otras cuestiones, la educación en valores cívicos para la convivencia; por lo que se conecta totalmente con lo descrito en esta tesis doctoral y a su vez apuesta por un diseño universal, tal como se pretende en esta propuesta de concreción curricular del área de valores cívicos respetando el nombre que en esta normativa asignan pero que nuevamente no se desarrolla.

Siguiendo la estructura de dicho Real Decreto, e incorporando las cuestiones sobre educación en valores cívicos que de modo científico se han incluido hasta el momento en esta tesis, se procede a esbozar lo indicado.

7.1. Preámbulo

La educación en valores cívicos viene contemplada en el currículo de educación infantil tal como se recoge de forma explícita en el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Tal como aparece en dicho Real Decreto, se resalta que la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, introduce en la anterior redacción de la norma importantes cambios, muchos

de ellos derivados, tal y como indica la propia ley en su exposición de motivos, de la conveniencia de revisar las medidas previstas en el texto original, con objeto de adaptar el sistema educativo a los retos y desafíos del siglo XXI de acuerdo con los objetivos fijados por la Unión Europea y la UNESCO para la década 2020-2030 (BOE-A-2022-1654 p.3).

Por su parte, conviene recordar que, entre los principios y fines de la educación recogidos en la normativa educativa, se contempla el cumplimiento efectivo de los derechos de la infancia según lo establecido en la Convención sobre los Derechos del Niño de Naciones Unidas, la inclusión educativa y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. Sumado a ello, se apuesta por garantizar la formación integral de los discentes contribuyendo al pleno desarrollo de su personalidad y preparándolos para el ejercicio pleno de los derechos humanos, de una ciudadanía activa y democrática como se recoge en el Real Decreto anteriormente mencionado.

En el documento al que se hace alusión, se indica que corresponderá al Gobierno, previa consulta a las comunidades autónomas, fijar, en relación con los objetivos, competencias, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo, que constituyen las enseñanzas mínimas. Y de igual modo, aparece que las administraciones educativas serán las responsables de establecer el currículo correspondiente para su ámbito territorial, del que formarán parte los aspectos básicos antes mencionados. Por otro lado, corresponderá a los centros educativos desarrollar y completar, en su caso, el currículo.

En lo que a ello respecta, se detecta nuevamente que en lo relativo a valores cívicos el Real Decreto no incluye una concreción demasiado clara que lleve a garantizar una igualdad de oportunidades formativas en cuestiones cívicas a todos los alumnos y alumnas de Educación Infantil en España y, para proporcionar unas pautas básicas, se presentan en este texto consideraciones que podrían resultar de guía para la administración educativa en lo concerniente a un área nueva que se llamaría educación en valores cívicos y que se podría implementar a nivel de Real Decreto para el primer y el segundo ciclo de Infantil.

La estructura de este sistema de concreción curricular manaría del enfoque de un modelo democrático, dialógico y discursivo en el que toda la comunidad educativa participase en la cuestión y con una perspectiva educativa que invitase a fascinarse por la vida, por la naturaleza y a asombrarse con cada criatura, con el arte, el patrimonio y con el planeta para que naciera de modo autónomo el deseo de proteger, puesto que lo que se siente como propio y a su vez como parte de todos se suele querer cuidar, no por deber, si no por propia voluntad (no por heteronomía moral, si no por moral autónoma).

Y con el objetivo general de articular una propuesta de concreción curricular y metodológica para la educación en valores cívicos con el diseño de un sistema que unifique criterios mínimos para abordar con una perspectiva democrática este tipo de enseñanzas desde la Educación Infantil para el territorio español, se plantea este apartado.

Para ello, siguiendo el modelo del Real Decreto ya mencionado, tras este pequeño preámbulo, se reflejarán los siguientes artículos:

Artículo 1. Objeto.

Artículo 2. Definiciones.

Artículo 3. La etapa de Educación Infantil en el marco del sistema educativo

Artículo 4. Fines.

Artículo 5. Principios generales de la educación en valores en Infantil.

Artículo 6. Principios pedagógicos para educar en valores.

Artículo 7. Objetivos.

Artículo 8. Área curricular de educación en valores cívicos

Artículo 9. Competencias, criterios de evaluación y saberes básicos.

Artículo 10. Currículo para educación en valores cívicos y su concreción.

Artículo 11. Horario.

Artículo 12. Evaluación.

Artículo 13. Atención a las necesidades individuales y educación para el Nosotros Global.

Artículo 14. Autonomía de los centros.

Artículo 15. Enseñanzas de religión y de valores éticos y cívicos.

Artículo 16. Formación del profesorado en educación en valores cívicos.

Planteada la estructura del diseño de concreción curricular, se indica que lo propuesto se conecta de modo directo con varias de las competencias clave de la educación infantil recogida en el Real Decreto indicado, que serían estas:

- Competencia ciudadana.
- Competencia en conciencia y expresiones culturales.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.

No obstante, se plantea una nueva competencia que concreta de modo más detallado lo relativo a la educación en valores cívicos y que se podría formular del siguiente modo:

Competencia en valores cívicos y desarrollo moral autónomo
--

Y de igual modo, se pone de manifiesto lo ya indicado en la normativa educativa de la perspectiva transversal del trabajo de todas las competencias en el aula. La competencia indicada será desarrollada de manera más profunda en el artículo 9 de esta propuesta de concreción a nivel curricular.

7.2. Competencia en valores cívicos y desarrollo moral autónomo

7.2.1 Artículo 1. Objeto.

Este texto tiene por objeto ofrecer a la administración educativa y a los interesados en la concreción curricular de la educación en valores una ordenación de las enseñanzas mínimas de cuestiones ético-cívicas para la etapa de Educación Infantil en España siguiendo criterios científicos y en consonancia con lo recogido en la normativa educativa.

7.2.2. Artículo 2. Definiciones.

A efectos de este texto para la concreción curricular de la educación en valores cívicos se entenderá por:

- a) **Ética:** cuestiones teóricas de la educación en valores y en consonancia con la moral pensada y no vivida (Muguerza, J & Gómez, C. 2019).
- b) **Moral:** aspectos prácticos de la educación en valores.
- c) **Moral autónoma:** tipo de moral en la que el propio individuo toma sus propias decisiones por voluntad propia y no por miedo a castigos, por premios o por lo que indican terceras personas.
- d) **Moral heterónoma:** tipo de moral en la que la toma de decisiones viene condicionada e incluso determinada por agentes externos al propio individuo, como pueden ser las sanciones, los premios, los refuerzos o las opiniones u órdenes de terceras personas.
- e) **Educación del carácter:** cultivo de la moral autónoma mediante el ejercicio práctico de actos y toma de decisiones en el marco del trabajo por rutinas para la consolidación de las mismas en hábitos.
- f) **Rutina:** modo o costumbre de hacer una tarea de un determinado modo y que acaba automatizándose pasando de tal modo a hábito.
- g) **Hábito:** interiorización de la rutina que se activa en el individuo sin tener que reflexionar sobre ella debido a su integración en el día a día.

A continuación se detallan otras definiciones, siguiendo lo descrito textualmente en el Real Decreto en su artículo 2 (BOE-A-2022-1654:4-5).

- h) **Objetivos:** logros que se espera que el alumnado haya alcanzado al finalizar la etapa y cuya consecución está vinculada a la adquisición de las competencias clave.
- i) **Competencias clave:** desempeños que se consideran imprescindibles para que el alumnado pueda progresar con garantías de éxito en su itinerario formativo, y afrontar los principales retos y desafíos globales y locales. Son la adaptación al sistema educativo español de las competencias clave establecidas en la Recomendación del Consejo de la Unión Europea de 22 de mayo de 2018 relativa a las competencias clave para el aprendizaje permanente.
- j) **Competencias específicas:** desempeños que el alumnado debe poder desplegar en actividades o en situaciones cuyo abordaje requiere de los saberes básicos de cada área. Las competencias específicas constituyen un elemento de conexión entre, por una parte, las competencias clave y, por otra, los saberes básicos de las áreas y los criterios de evaluación.
- k) **Criterios de evaluación:** referentes que indican los niveles de desempeño esperados en el alumnado en las situaciones o actividades a las que se refieren las competencias específicas de cada área en un momento determinado de su proceso de aprendizaje.
- l) **Saberes básicos:** conocimientos, destrezas y actitudes que constituyen los contenidos propios de un área y cuyo aprendizaje es necesario para la adquisición de las competencias específicas.
- m) **Situaciones de aprendizaje:** situaciones y actividades que implican el despliegue por parte del alumnado de actuaciones asociadas a competencias clave y competencias específicas, y que contribuyen a la adquisición y desarrollo de las mismas.

Teniendo esto en consideración, se pasa al siguiente artículo en el que se indica lo relativo a la etapa de Educación Infantil en el marco del sistema educativo y se indica lo pertinente en relación a los valores cívicos.

7.2.3. Artículo 3. La etapa de Educación Infantil en el marco del sistema educativo.

Tal como aparece en el Real Decreto 95/2022, la Educación Infantil constituye la etapa educativa con identidad propia que atiende a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad. Además, esta etapa se ordena en dos ciclos, el primero va de 0 a 3 años y el segundo de 3 a 6 años.

En este sentido, se resalta la importancia de la etapa evolutiva 0-6 años en la adquisición de pautas y valores mínimos para el ejercicio de una ciudadanía democrática, así como para el desarrollo moral y emocional de los individuos como sostienen diversos autores como Bernal, A (1998) entre otros.

Dada la relevancia de la cuestión de la educación en valores cívicos y del desarrollo moral en la primera infancia, resulta imprescindible tener una concreción de los valores mínimos a trabajar en el aula siguiendo lo que aparece en la normativa y además, se añade una perspectiva científica en la que se integran fortalezas del carácter siguiendo lo descrito en el Proyecto *Values in Action*, así como los fundamentos básicos teóricos que interconectan importantes aspectos para unificar el modo de educar en valores sin que ello suponga pérdida de autonomía para los centros educativos ni coartar la libertad de cátedra de los docentes siempre que la misma sea respetuosa con la normativa básica de Derechos Humanos y con la educativa, así como con la Constitución Española.

7.2.4. Artículo 4. Fines.

Como aparece en el artículo 4 del Real Decreto 95/2022, la finalidad de la Educación Infantil es contribuir al desarrollo integral y armónico del alumnado en todas sus dimensiones: física, emocional, sexual, afectiva, social, cognitiva y artística, potenciando la autonomía personal y la creación progresiva de una imagen positiva y equilibrada de sí mismos, así como a la educación en valores cívicos para la convivencia.

Sumado a ello, se resalta la importancia de incluir el desarrollo moral autónomo dentro de los fines de la Educación Infantil para contribuir al desarrollo integral de los discentes y se destaca la necesidad de concretar a qué valores cívicos se debe prestar

atención en el proceso de aprendizaje-enseñanza y que se detallarán en posteriores artículos para ofrecer una orientación de cara a la igualdad de oportunidades formativas para el alumnado de esta etapa educativa.

7.2.5 Artículo 5. Principios generales de la educación en valores en Infantil.

Teniendo en cuenta que la Educación Infantil, tal como aparece recogido en el Real Decreto 95/2022, tiene carácter voluntario y que se orienta a la compensación de los efectos que las desigualdades de origen cultural, social y económico tienen en el aprendizaje y en la evolución infantil, así como a la detección precoz y atención temprana de necesidades específicas de apoyo educativo, las consideraciones de este documento tienen un carácter meramente orientativo, aunque convendría que se tuviera en cuenta si se pretende educar para la ciudadanía desde un punto de vista democrático en la primera infancia.

Bajo el anterior planteamiento, y siguiendo lo descrito en la normativa educativa, toda medida organizativa, metodológica y curricular ha de regirse por los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. En este sentido, es esencial que los docentes tengan en cuenta principios básicos como los siguientes:

- Educar para la igualdad de oportunidades.
- Valoración positiva de la diversidad.
- Diseño de actividades con accesibilidad.
- Respeto por todos los congéneres.
- Aproximación al conocimiento del legado cultural, natural y artístico con experiencias motivadoras y significativas.
- Fomento del pensamiento crítico, democrático y de la moral autónoma.
- Articular la intervención educativa con el juego como eje metodológico, la educación patrimonial, el fomento del diálogo y de la resolución de dilemas morales prácticos y suscitando fascinación por el medio ambiente.
- Ofrecer un espacio agradable con un ambiente cálido y seguro para el alumnado en el que se pueda experimentar, aprender y potenciar las posibilidades de acción y las habilidades interpersonales y emocionales.

- Acompañar a los discentes en su desarrollo integral valorando sus progresos y haciendo que se sientan partícipes de la toma de decisiones y comprendiéndose como seres únicos que forman parte de una sociedad (un “Nosotros”).

Seguidamente, en el artículo 6, se concretan algunos principios pedagógicos que guardan conexión con lo desarrollado a nivel teórico y empírico en esta tesis doctoral.

7.2.6. Artículo 6. Principios pedagógicos para educar en valores.

Los fundamentos teóricos básicos para educar con una perspectiva democrática y que propicie igualdad de oportunidades formativas se pueden articular en base a las cuestiones que aquí se exponen:

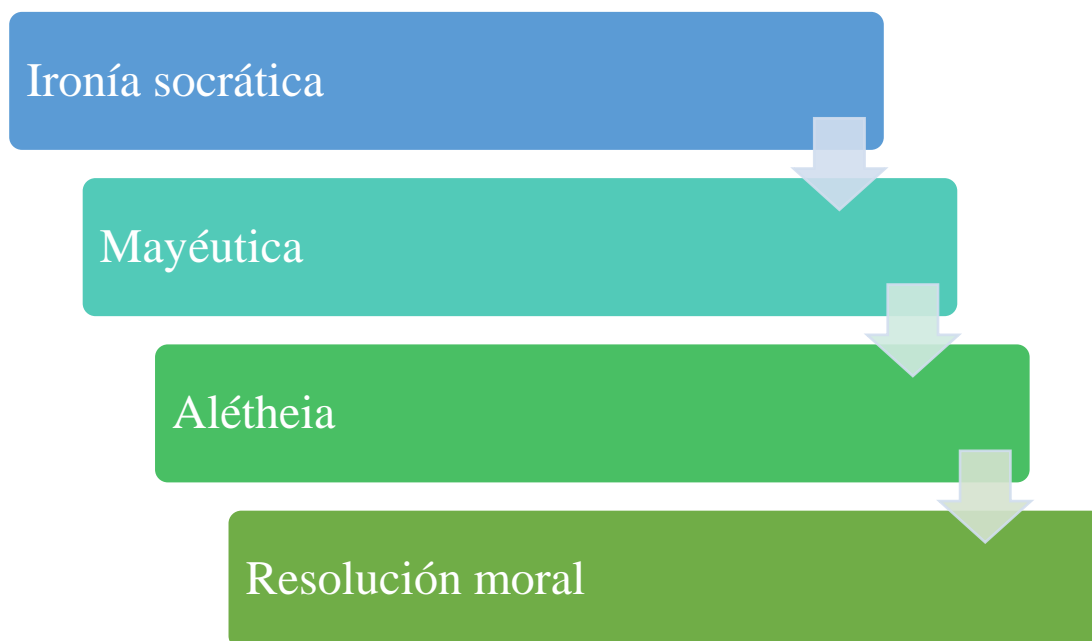
- a) **Perspectiva democrática y dialógica:** educar en el ejercicio de aspectos democráticos, en la capacidad de resolver conflictos y de exponer las propias ideas de modo respetuoso, así como las emociones, los pensamientos, miedos y dificultades mediante el diálogo, la resolución de dilemas morales y practicando la escucha activa y el planteamiento del disenso para llegar al consenso por ejemplo durante el momento de la asamblea o con la lectura de cuentos entre otros.
- b) **Educación patrimonial:** el docente debe invitar a la fascinación y al asombro por el legado natural, cultural y artístico, así como por el respeto y valoración positiva de todas las culturas, siempre que se basen en una ética mínima, y además debe propiciar un acercamiento experiencial a elementos patrimoniales para ayudar a los discentes a conocer su cultura, la de los demás y a evitar actitudes etnocentristas o discriminatorias en cualquier caso.
- c) **Utilización de la mayéutica :** El método de enseñanza mayéutico permite fomentar el pensamiento crítico y la resolución de dilemas morales para la educación en valores en la primera infancia. En este sentido, el maestro incitará a los alumnos a indagar para alcanzar un pensamiento moral autónomo respetando sus ritmos, estilos de aprendizaje y características psicoevolutivas en todo momento.

Aunque en el apartado de principios pedagógicos se detallará más, se indica aquí que el docente será un guía para los alumnos y orientará para alcanzar la verdad y ejercitando la flexibilidad cognitiva y el pensamiento moral. Básicamente el educador formulará preguntas a las que los niños responderán según sus posibilidades de expresión y se invitará al debate y a la discusión para llegar a una conclusión respetuosa y democrática. En este sentido, el que educa deberá generar dinámicas en las que los niños deban cooperar para llegar a acuerdos.

Para ello, sería útil que los profesionales de la enseñanza conocieran las fases de la escuela socrática para educar en valores, siendo las mismas las que siguen y que aparecen descritas en el apartado de fundamentación teórica del sistema de concreción de esta tesis doctoral.

Figura 83.

Fases de la escuela socrática.



- d) Ética discursiva y transcultural: se propiciarán experiencias de aprendizaje en las que los alumnos tengan posibilidades irrestrictas de comunicación.

Para aplicar la ética discursiva al aula de Educación Infantil, el docente debe escuchar y orientar, pero fomentando la moral autónoma y tratando de huir de la heteronomía moral.

En lo que a la ética discursiva concierne, se debe trabajar con dinámicas cooperativas y se debería invitar al diálogo para alcanzar consensos tanto a nivel de aula con los alumnos como con el resto de la comunidad educativa (especialmente con otros profesores y con las familias) respetando los siguientes principios planteados por Habermas, J. (1991):

- Principio discursivo.
- Principio de universalidad.
- Principio de utilidad para distinguir normas de capaces de suscitar aprobación universal.

Además, para trabajar la educación en valores y el desarrollo moral autónomo, se tendrían que respetar cuestiones que ya indicaba el autor anteriormente citado.

- No excluir: cada individuo tiene igual derecho a participar.
- Mismas oportunidades: debe haber equidad en las oportunidades a la hora de opinar siempre con un enfoque respetuoso.
- Opinión de los participantes: los participantes deben opinar y el docente actuará como moderador o guía.
- No coacción: las normas deben ser consensuadas y pactadas por la comunidad educativa. Una vez dispuestas, todas las aportaciones deben estar libres de cualquier tipo de coacción.

A ello se podría sumar lo que el autor denominaba pretensiones de validez del habla, que se desarrollaron en apartados anteriores de la tesis y se podría aplicar las mismas a la educación en valores, y siendo las siguientes:

- ✓ Inteligibilidad.
- ✓ Veracidad.
- ✓ Verdad.
- ✓ Corrección.

- e) Educación del carácter: siguiendo lo descrito por Bernal, A (1998) sobre la educación del carácter y la educación moral, se plantea la concreción de los valores a trabajar en el aula mediante rutinas que se consoliden como hábitos en consonancia con los valores recogidos en la normativa educativa y en sinergia con las fortalezas del carácter del proyecto *Values in Action*.
- f) Perspectiva ético-educativa del Nosotros Global: todo ello se debiera articular bajo un enfoque ético-educativo respetuoso para con todos los congéneres, en el que cada alumno sea concebido como ser único, irrepetible y con dignidad moral, pero educando para que se sepa parte del mundo y vaya comprendiendo de modo paulatino el modo en que sus actos repercuten en el bienestar del resto de congéneres y por ende en el medio ambiente. En este sentido, la ética ambiental se torna esencial en los procesos de aprendizaje-enseñanza en la Educación Infantil.

Además de lo indicado hasta el momento, en el desarrollo del artículo 8, se indicarán los valores mínimos a trabajar en Educación Infantil entre otras cuestiones.

7.2.7. Artículo 7. Objetivos.

En el artículo 7 del Real Decreto 95/2022 se detallan los objetivos de la Educación Infantil, siendo los mismos los que a continuación se indican:

La Educación Infantil contribuirá a desarrollar en los niños y las niñas las capacidades que les permitan:

- a) Conocer su propio cuerpo y el de los otros, así como sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- b) Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- c) Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.
- d) Desarrollar sus capacidades emocionales y afectivas.

e) Relacionarse con los demás en igualdad y adquirir progresivamente pautas elementales de convivencia y relación social, así como ejercitarse en el uso de la empatía y la resolución pacífica de conflictos, evitando cualquier tipo de violencia.

f) Desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión.

g) Iniciarse en las habilidades lógico-matemáticas, en la lectura y la escritura, y en el movimiento, el gesto y el ritmo.

h) Promover, aplicar y desarrollar las normas sociales que fomentan la igualdad entre hombres y mujeres.

Además de estos objetivos que se han de trabajar de modo transversal en la Educación Infantil, conviene apuntalar un objetivo general para la educación en valores cívicos que podría ser el siguiente:

- Aproximarse al conocimiento y a la interiorización de pautas de comportamiento y valores prosociales que permitan la maximización del bienestar para todos los congéneres y la protección del medio ambiente, así como la comprensión de la repercusión de los propios actos en el entorno y el cultivo de un carácter resiliente en el que la educación emocional y el desarrollo moral ocupan un lugar privilegiado dentro de los procesos de aprendizaje-enseñanza.

Todo ello ha de contemplarse desde una perspectiva educativa en la que el alumno es el centro del proceso de aprendizaje, y en la que se deben respetar los principios de la denominada Escuela Nueva, entre los que se resaltan los siguientes:

- Trato paidocéntrico e individualizado.
- Valoración positiva de la diversidad.
- Respeto a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, así como a las características evolutivas de cada alumno.
- Coeducación y educación para la igualdad de oportunidades.
- Aprendizaje significativo y atención al desarrollo integral.

- Educación activa.

Sumado a ello, se incluyen en esta propuesta de concreción curricular objetivos específicos para la educación en valores cívicos siendo los mismos los siguientes:

- ✓ Aproximarse al conocimiento de los valores prosociales propios de su cultura y de las de los demás.
- ✓ Conocer la repercusión de los actos cotidianos en el medio ambiente y en los congéneres con los que se cohabita.
- ✓ Valorar de modo positivo la diversidad en todos sus sentidos.
- ✓ Apremiar los elementos del entorno natural en concordancia con la perspectiva de la ética ambiental.
- ✓ Ejercitarse en la resolución de dilemas morales en la vida cotidiana a través de cuentos, experiencias lúdicas y situaciones reales.
- ✓ Interiorizar el legado patrimonial, natural, cultural y artístico como algo propio y que a su vez hay que conservar y proteger para que todos puedan disfrutarlo, tanto en el presente como en el futuro.
- ✓ Expresar las propias necesidades, pensamientos y emociones de forma respetuosa y cívica.
- ✓ Iniciarse en el ejercicio de habilidades comunicativas, así como en cuestiones de educación emocional y en la relación con los demás respetando el punto de vista democrático y discursivo.
- ✓ Valorar la importancia de los propios actos en el marco del desarrollo moral autónomo y la responsabilidad de uno en el bienestar de los demás.
- ✓ Aprender a cuidarse a uno mismo y a los demás bajo pautas básicas que lleven en el día a día a pensar qué ha hecho el alumno por sí mismo, por su entorno cercano y por el mundo (en sinergia con la educación y la ética ambiental).

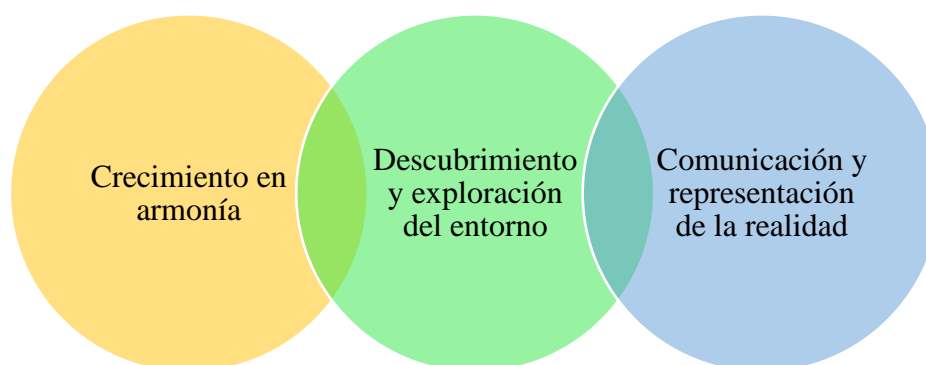
7.2.8. Artículo 8. Área curricular de educación en valores cívicos

En el Real Decreto 95/2022, se indica que los contenidos educativos de la etapa de Educación Infantil quedan organizados en áreas ligadas a ámbitos de experiencia y del desarrollo infantil y que, a su vez, se han de abordar mediante propuestas globalizadas de aprendizaje.

Además, dichas áreas según dicho Real Decreto corresponden a las siguientes:

Figura 84.

Áreas del currículo de Infantil según el Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero.



Nota: elaboración propia tomando elementos del Real Decreto 95/2022 de 1 de febrero

Dentro de la propuesta de concreción curricular, se considera preciso incluir una cuarta área a la que se podría denominar educación en valores cívicos y que, siguiendo lo expuesto en la normativa, se relacionaría de modo intrínseco con las otras tres áreas indicadas para fomentar situaciones de aprendizaje globales, significativas y motivadoras.

Además de ello, se concretan los valores mínimos que a continuación se relacionan que deben trabajarse con propuestas didácticas significativas y experienciales adaptando las mismas al nivel de desarrollo evolutivo de los discentes.

Por su parte, para facilitar la intervención educativa, se proponen fortalezas del carácter y otros aspectos ligados a la educación en valores para dar una guía concreta para abordar los mismos a nivel de currículo de etapa.

7.2.8.1. Valores mínimos

Ateniéndose al Real Decreto 95/2022 los valores a trabajar tanto en el primer ciclo como en el segundo serían los siguientes, tal y como aparecen mencionados en el apartado de dicho documento relativo a la competencia ciudadana.

- Respeto.
- Equidad.
- Igualdad.
- Inclusión.
- Convivencia.

Y, sumado a ello, siguiendo lo que se describe en el mismo, se deberían trabajar los siguientes aspectos cívicos:

- ✓ Resolución pacífica y dialógica de conflictos.
- ✓ Identificación de hechos sociales de la propia identidad y cultura.
- ✓ Prácticas de sostenibilidad.
- ✓ Prácticas de cuidado y protección a los animales.

Tal como se puede ver, estos aspectos se conectan con los fundamentos teóricos propuestos para el sistema de concreción curricular de esta tesis, por lo que a posteriori se indica:

- ✓ La resolución pacífica y dialógica de conflictos se puede trabajar mediante aspectos ligados a la mayéutica y a la ética discursiva.
- ✓ La identificación de hechos sociales de la propia identidad y cultura se vincula directamente con la educación patrimonial y con la ética transcultural.
- ✓ Las prácticas de sostenibilidad se conectan con el enfoque ético-educativo del “Nosotros Global” para propiciar un proceso de aprendizaje-enseñanza que lleve al alumnado a la valoración por cada congénere y a la postre por su respeto bajo una moral autónoma que nace de la propia voluntad de proteger aquello que causa fascinación, mediante estrategias pedagógicas que susciten el asombro y el amor por la naturaleza para incitar a su conservación.

- ✓ Ligado a lo anterior, también se conecta la fundamentación teórica indicada con la implementación de prácticas de cuidado y protección a los animales, aunque habría que añadir en esta última acepción “tanto animales humanos como no humanos” ya que esto se consideraría menos especista, pues los seres humanos también somos animales.

Estas cuestiones se trabajarían integrando las prácticas en la vida cotidiana a través de rutinas que lleven a hábitos saludables y sostenibles siguiendo lo descrito en la normativa educativa y se enfocarían a sentar las condiciones precisas que lleven a la construcción de comportamientos respetuosos para uno mismo, con los demás y con el medio y que prevengan conductas discriminatorias de cualquier tipo.

Lo anterior guarda sinergia con la propuesta de una metodología de corte constructivista, experiencial, no etnocéntrica y que prevenga el especismo para la comprensión del entorno como parte de todos (de un “Nosotros Global”) del que forman parte todos los seres vivos, tanto humanos como no humanos.

7.2.8.2. Fortalezas del carácter

Con ánimo de concretar en mayor medida el modo de concretar los valores que aparecen nombrados en el Real Decreto de enseñanzas mínimas y poder ofrecer una guía mayor a directores de centro y a docentes, se conectan a continuación los valores recogidos en el mismo con las fortalezas del carácter del Proyecto *Values in Action*. A su vez, en siguientes epígrafes se procede a profundizar más en el modo de trabajar los valores en el aula con el alumnado de Educación Infantil y que se podría extrapolar a la intervención educativa en posteriores etapas educativas.

La conexión con estas fortalezas se hace teniendo en consideración los resultados de la encuesta llevada a cabo en esta tesis, la cual supone un punto de partida científico para incluir estos aspectos. Debido a los resultados obtenidos en la misma, se elimina la fortaleza vinculada a la espiritualidad o religiosidad por la baja tasa de directores encuestados que escogieron la misma, y se trabajaría por ende en las enseñanzas de religión.

Para ello, se remite a lo argumentado en el punto 6.1.4 de esta tesis y se resalta la conexión de estas fortalezas con los valores del Real Decreto que se han reflejado aquí. Con tal fin, se trabajarían mediante actividades las cuestiones que indicamos más adelante, teniendo también presentes los temas transversales recogidos en la normativa educativa.

Si bien los valores descritos en la normativa son diferentes a las virtudes del proyecto que se indica, guardan gran conexión, por lo que se conectan en la Tabla 52 para posteriormente ligarlos a las fortalezas concretas a trabajar que formarán parte de los saberes básicos o contenidos para la Educación Infantil.

Conviene indicar que en la Tabla 52, la columna “valor” se conecta con los valores recogidos en el Real Decreto en cuestión, la de “Virtud” con las propuestas en el proyecto *Values in Action* y a su vez se integran las fortalezas del carácter asociadas en cada caso.

En otro orden de cuestiones, también se indica que, dado que los valores simplemente se indican en el mencionado Real Decreto, con el valor de “igualdad” se toma aquí el enfoque de igualdad de oportunidades formativas, ya que se comprende que desde la educación ha de comprenderse a cada individuo como único, irrepetible y por ende diferente en cada caso y teniendo en consideración que, aunque se eduque de modo individualizado, no se debe olvidar la perspectiva de educar ofreciendo a cada discente andamios para alcanzar un aprendizaje mínimo respetuoso con cada estilo, ritmo de aprendizaje y que valore la diversidad como algo positivo, por lo que el valor de igualdad debería al menos tratarse de modo cuidadoso a nivel curricular por el peligro que conlleva.

Dicho peligro parte de tratar de estandarizar los procesos de enseñanza-aprendizaje bajo la consideración de que la igualdad es dar a todos lo mismo. Nada más lejos de la realidad, pues la educación debe partir de ese enfoque individualizador pero con fundamento en conducir al alumno a sentirse único, aunque parte de un “Nosotros Global”.

Tabla 52.

Conexión de valores curriculares con las virtudes y fortalezas del proyecto Values in Action.

Valor (según normativa)	Virtud (según	Fortaleza del carácter
Respeto	Templanza	Prudencia, a la autorregulación, a la modestia y a la capacidad de perdonar.
Equidad e igualdad (entendiendo la misma como igualdad de oportunidades formativas)	Sabiduría	Creatividad, curiosidad, apertura de mente y a la comprensión de diversas perspectivas y al amor por el aprendizaje.
Inclusión	Coraje	Persistencia, el valor, la autenticidad y la vitalidad.
Convivencia	Justicia	Justicia, liderazgo y trabajo en equipo.
	Trascendencia	Apreciación por la belleza y por la excelencia, gratitud, esperanza y humor.

7.2.9. Artículo 9. Competencias, saberes básicos y criterios de evaluación para la educación en valores cívicos.

Si bien en el Real Decreto ya mencionado se establecen las competencias, criterios de evaluación y saberes básicos para la etapa de Educación Infantil, que pueden ser consultados en el mismo, a continuación se indican estas cuestiones en lo que respecta a la educación en valores, teniendo presente tanto lo recogido en la normativa aplicable, como aquellas que son fruto del resultado de las fases previas investigativas en la presente tesis doctoral.

7.2.9.1. Competencias clave para la educación en valores cívicos

Según la normativa a la que se hace referencia en todo momento en el presente apartado, las competencias clave recogidas en el currículo de Infantil son las siguientes:

- Competencia en comunicación lingüística.
- Competencia plurilingüe.

- Competencia matemática y competencia en ciencia, tecnología e ingeniería.
- Competencia digital.
- Competencia personal, social y de aprender a aprender.
- Competencia ciudadana.
- Competencia emprendedora.
- Competencia en conciencia y expresión culturales.

Si bien la educación en valores cívicos podría encuadrarse en el marco de las competencias personal, social, ciudadana y en la de conciencia y expresión culturales, se considera preciso plantear una competencia concreta para dicha cuestión, que podría tomar el nombre de Competencia en valores cívicos y desarrollo moral autónomo, tal como se indicó al inicio de este epígrafe y que se clarifica a grandes rasgos en el siguiente subapartado.

7.2.9.2. Competencia en valores cívicos y desarrollo moral autónomo

Con el objetivo de sentar las bases para tratar de garantizar una igualdad de oportunidades formativas en lo que respecta a la educación en valores cívicos en la primera infancia desde la educación reglada, se deben ofrecer contenidos, objetivos y criterios de evaluación concretos que ayuden a la interiorización de pautas mínimas o valores que lleven a la plena convivencia con todos los congéneres y al surgimiento paulatino del desarrollo moral autónomo desde la primera infancia.

Se invita para ello a conocer los valores prosociales de la propia cultura y de las demás con el enfoque en la valoración positiva y en el descubrimiento del entorno a través del asombro, de experiencias motivadoras de aprendizaje que lleven a valorar el medio ambiente, el patrimonio natural, cultural y artístico y a todos los congéneres con los que se cohabita en este planeta desde la resolución de dilemas morales a través del juego, el contacto con la naturaleza y con el legado cultural y prestando especial atención a la utilización de textos literarios para tal fin.

Además, dentro de lo que se recoge como valores prosociales, se encuadrarían las competencias ligadas a los saberes básicos que más adelante se postulan y en sinergia con las fortalezas del carácter tratadas en el apartado anterior para la adquisición de pautas mínimas de convivencia.

7.2.9.3. Saberes básicos del área de educación en valores cívicos

Los saberes básicos se corresponderían con los contenidos a trabajar tanto en el primer ciclo como en el segundo de la etapa de Educación Infantil en concordancia con el resto de áreas establecidas a nivel curricular en el Real Decreto 95/2022.

A su vez, dichos saberes básicos se concretan más con las competencias específicas que se reflejan en los siguientes apartados y con los criterios de evaluación diseñados dividiendo los mismos para los niveles de 0-3 años y de 3-6 respectivamente.

Como saberes básicos se concretan los indicados más abajo, dividiendo los mismos en conocimientos, destrezas y actitudes y planteando su aprendizaje como necesario para la correcta adquisición de las competencias específicas. En relación con lo anterior, conviene resaltar que aquello que se denomina aquí conocimientos, hace alusión a saberes básicos o contenidos conceptuales. De igual forma, las destrezas serían los saberes ligados a los contenidos procedimentales y las actitudes se conectarían con los contenidos o saberes actitudinales. De tal modo, se procede a indicar los saberes básicos clasificando estos de esta manera siguiendo con lo anteriormente descrito:

- Saberes básicos conceptuales.
- Saberes básicos procedimentales.
- Saberes básicos actitudinales.

Además, para el diseño de los saberes básicos se plantean los mismos en los siguientes puntos, tomando como referencia las fortalezas del carácter ya planteadas y pudiendo ser aplicados tanto en el primer ciclo como en el segundo ciclo de infantil, aunque con posterioridad, se recogen otros saberes básicos divididos para 0-3 años y para 3-6 años.

1-Saber básico de respeto: se liga a contenidos en los que se trabajan las fortalezas del carácter ligadas a la virtud de la templanza, siendo la prudencia, la autorregulación, la modestia y la capacidad de perdonar los principales aspectos a trabajar a nivel conceptual, procedimental y actitudinal tanto en el primer ciclo como en el segundo. Se enfocará el proceso de aprendizaje-enseñanza al desarrollo integral del alumno tomando como punto de partida la perspectiva democrática, el ejercicio de la ciudadanía y la perspectiva del “Nosotros Global” en la que el respeto se orienta a todos los congéneres y al planeta.

2- Saber básico de equidad e igualdad: se desarrollarán contenidos ligados a la construcción de un pensamiento autónomo mediante una intervención educativa basada en la igualdad de oportunidades formativas y en potenciar la competencia de aprender a aprender. Además, se trabajarán contenidos como los que vienen a continuación, siguiendo las fortalezas asociadas al valor de sabiduría.

- a) Potenciación de la creatividad y de la curiosidad mediante actividades experienciales y motivadoras en sinergia con elementos patrimoniales y ambientales que permitan la construcción de la propia identidad y la valoración de elementos de la propia cultura y de las de los demás.
- b) Aproximación al sentido de la inclusión mediante experiencias educativas integradoras, globalizadas y que valoren positivamente la diversidad cultural, étnica, funcional, de género, etc. Todo ello se articulará mediante el trabajo de fortalezas del carácter ligadas a la virtud del coraje y que se concretan con las fortalezas de persistencia, valor, autenticidad para aceptarse a uno mismo y a los demás y vitalidad.
- c) Conceptualización y práctica de pautas básicas de convivencia ligadas a las virtudes de justicia y trascendencia y a su vez conectadas con las fortalezas pudiendo concretarse en contenidos como los siguientes:
 - Conocimiento de vocabulario ligado a aspectos de justicia, a la ética y a moral trabajando el mismo con textos literarios, canciones y/o con resolución de dilemas morales, tomando las experiencias diarias como referencia y siempre conectando la cuestión con aspectos de la realidad cercana de los alumnos.

- Aproximación al arte, a la ciencia y a la naturaleza desde experiencias que susciten el asombro en los discentes, así como la apreciación por la belleza y la orientación a la excelencia.
- Educación para la gratitud, la esperanza y el humor: se trabajarán contenidos que ayuden a exteriorizar gratitud, a pedir ayuda y se conectará con la educación emocional, la esperanza y el humor incitando a experiencias de aprendizaje cooperativo y lúdicas.

Estos saberes básicos de valores, se concretan más a continuación, siguiendo la clasificación por conceptos, procedimientos y actitudes y diversificando los mismos para el primer ciclo de Educación Infantil y para el segundo, y pudiendo ser ampliados por parte del centro educativo y por el propio docente respetando la libertad de cátedra pero proponiendo unas líneas generales que sería conveniente aplicar a nivel de Real Decreto si se pretende apostar por una educación en valores cívicos orientada a la igualdad de oportunidades formativas en todo el territorio español.

Saberes básicos para el primer ciclo

Los saberes básicos se sintetizan en los puntos recogidos en la Tabla 53, tomando como referencia las fortalezas del carácter ya planteadas y sirven para acotar un poco más los saberes básicos indicados para ambos ciclos en el anterior punto.

Tabla 53.

Saberes básicos del área de valores cívicos y desarrollo moral autónomo para el primer ciclo de Educación Infantil.

Saberes básicos conceptuales	Saberes básicos procedimentales	Saberes básicos actitudinales
<p>Aproximación a través de textos literarios, canciones o actividades lúdicas al vocabulario básico de cuestiones cívicas como los siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bueno / malo • Justo/injusto • Bien /mal • Moral / inmoral) <p>Comprensión de vocabulario ligado a la educación patrimonial, al arte y a la cultura como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuadro, pintura, escultura, museo, galería, artista, pincel, jardín, palacio, etc. • Música, estrofa, poema, etc. 	<p>Observar la interacción social respetuosa entre adultos y niños.</p> <p>Ejercicio paulatino en habilidades sociales (respeto al turno de palabra, compartir materiales, no pegar, etc.)</p> <p>Mantenimiento del entorno limpio y ordenado según las propias posibilidades de acción.</p> <p>Aproximación al conocimiento de procedimientos adecuados para conservar el planeta (cuidar de los animales no humanos y de las plantas, no derrochar agua, apagar las luces si no se usan, etc.)</p> <p>Discriminar actos buenos y malos para los congéneres y el planeta en cuentos, dibujos, etc.</p>	<p>Planteamiento paulatino de necesidades propias con comunicación no verbal o verbal (pedir materiales, control de esfínteres, hambre, sed, etc.)</p> <p>Práctica de la petición de ayuda de modo calmado.</p> <p>Escucha activa a los demás.</p>

Saberes básicos para el segundo ciclo

a) Conceptuales

- Conocimiento del concepto de valores y de su importancia para la convivencia con otros.
 - ✓ Aprendizaje del nombre de los valores democráticos recogidos en el currículo.
 - ✓ Aproximación al concepto de convivencia.
 - ✓ Aprendizaje del nombre de las fortalezas del proyecto *Values in Action* en función del desarrollo evolutivo de los discentes para trabajarlas en el aula.

- Descubrimiento de pautas de convivencia básicas respetuosas con el medio ambiente y con todos los congéneres.
 - ✓ Trato no discriminatorio.
 - ✓ Trato no especista.
 - ✓ Trato no etnocentrista.
 - ✓ Conocimiento básico de lo que implica la democracia, el diálogo y la valoración por el medio ambiente y por todos los congéneres.
 - ✓ Valoración de las repercusiones de los actos diarios, del pensamiento y del lenguaje en la relación con los demás y con el entorno.
 - ✓ Aspectos básicos de la comunicación asertiva: lenguaje verbal y no verbal.
 - ✓ Conocimiento de estrategias de protección del entorno como el reciclaje, la reducción de consumo o la reutilización de materiales.
- Reconocimiento de valores de la propia cultura y términos afines.
 - ✓ Evolución histórica y contextual de los valores cívicos.
 - ✓ Conocimiento básico de aspectos ligados a la ética, la moral y los valores cívicos.
 - ✓ Adquisición de vocabulario ligado a la democracia, a los Derechos Humanos y a la justicia social.
- Aproximación al conocimiento de aspectos patrimoniales.
 - ✓ Conceptos ligados al arte y a la cultura (cuadro, monumento, escultura, arquitectura, paisaje, pieza musical, libro, poesía, etc.)
 - ✓ Diferenciación de espacios culturales como museos, galerías de arte, palacios, bibliotecas, etc.
 - ✓ Conocimiento de pautas a seguir en visitas a espacios patrimoniales y culturales.
 - ✓ Valoración positiva de los elementos del patrimonio vinculados a la cultura y al legado de los antepasados.
- Conocimiento paulatino de vocabulario ligado a la educación emocional y cívica.
 - ✓ Aprendizaje de conceptos como contento, triste, cansado, asco, ira, enfado, etc.

- ✓ Aproximación a vocabulario vinculado al ejercicio de la ciudadanía (por favor, gracias, no me gusta, me gusta, derecho, justicia, injusticia, moral, inmoral, amoral, ético, legal, ilegal, etc.)
- Descubrimiento de términos y conceptos de educación ambiental.
 - ✓ Conocimiento de aspectos como, protección de especies, permacultura, peligro de extinción, envejecimiento del bosque, autóctono, etc.

b) Procedimentales

- Experimentación con el entorno social practicando pautas de comportamiento cívicas en actividades cotidianas.
 - ✓ Mantenerse en calma cuando los demás no tienen la misma opinión.
 - ✓ Participar activamente en las actividades.
 - ✓ Levantar la mano para hablar durante las asambleas u otras actividades que lo requieran.
 - ✓ Dialogar con escucha activa y asertividad dentro de las posibilidades y el desarrollo evolutivo del discente.
 - ✓ Expresión educada de estados emocionales, necesidades y objeciones.
 - ✓ Utilización de un lenguaje apropiado y no discriminatorio.
- Indagación sobre la conexión entre valores y culturas.
 - ✓ Valoración positiva de diversas culturas y sus tradiciones y costumbres siempre que partan de un punto de vista democrático.
 - ✓ Explorar los valores y costumbres de los diferentes lugares del mundo.
 - ✓ Reflexión sobre tradiciones o valores que implican dañar a otros seres y el modo en que se puede mejorar en la actualidad.
- Concreción de valores de la propia cultura.
 - ✓ Identificación de los valores que se trabajan en el aula y en la familia.
 - ✓ Consensuar los valores y normas del aula.
 - ✓ Debatir sobre valores positivos y negativos presentes en textos literarios como la amistad, la envidia, el amor por la naturaleza, etc.
- Descubrimiento de tradiciones, costumbres y hábitos de la propia cultura y de otras.
 - ✓ Descubrimiento de bailes típicos, alimentos, música y tradiciones.

- ✓ Experimentación con elementos patrimoniales de la propia cultura y de otras.
- ✓ Apertura mental hacia el conocimiento de aspectos culturales del propio contexto y del de los demás.
- Conocimiento de aspectos culturales ligados a los valores en las diversas épocas de la historia de la humanidad.
 - ✓ Aprendizaje significativo y motivador del modo de vida (alimentación, profesión, familia y vivienda) en las diferentes épocas históricas.
 - ✓ Conocimiento de los estilos de vida de diferentes sociedades y tribus.
- Expresión y escucha respetuosa y cívica de necesidades, dudas, miedos y opiniones:
 - ✓ Utilización de un tono adecuado.
 - ✓ Respeto hacia los propios estados anímicos y hacia los de los demás.
 - ✓ Planteamiento de dudas, sugerencias, necesidades y opiniones de modo cívico.
 - ✓ Petición de ayuda si se precisa.
 - ✓ Respeto por las opiniones de otros con un enfoque democrático.
 - ✓ Reconocimiento de miedos de modo asertivo.

c) Actitudinales

- Valoración positiva de la diversidad entre los compañeros.
 - ✓ Comprensión de que cada ser es único pero que formamos parte de un “Nosotros Global” al que hay que cuidar.
 - ✓ Mantenimiento de actitudes respetuosas en todo momento y no discriminatorias.
 - ✓ Apreciación positiva de cada compañero.
- Diálogo respetuoso con otras personas.
 - ✓ Habla educada y respetuosa.
 - ✓ Escucha atenta y activa.
 - ✓ Planteamiento de opiniones de modo pausado y sosegado.
 - ✓ Aceptación de perspectivas diferentes a la propia.
 - ✓ Trabajo cooperativo para resolver dilemas morales.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

- ✓ Planteamiento de disensos y focalización en lograr consensos según las posibilidades de acción del grupo y respetando el nivel de desarrollo evolutivo de cada alumno.
- Expresión verbal cuidada evitando palabras mal sonantes en su relación con los demás.
 - ✓ Habla afectuosa.
 - ✓ Expresión verbal y no verbal asertiva.
 - ✓ Práctica del agradecimiento a los demás.
 - ✓ Práctica del perdón a uno mismo y a los demás.
- Cuidado de los congéneres: protección de seres del reino animal y vegetal.
 - ✓ Detección de actitudes especistas para evitar las mismas.
 - ✓ Comprensión de que cada ser es valioso por sí mismo sin cosificarle.
 - ✓ Enfoque en la comprensión del “Nosotros Global” como modo de cuidado del planeta y de todos los congéneres.
 - ✓ Valoración de cada ser vivo del reino vegetal y animal.
 - ✓ Cuidado y protección del medio ambiente y de los seres vivos.
- Práctica de Habilidades Sociales en el ejercicio de la comunicación con otros durante la jornada escolar.
 - ✓ Escucha activa
 - ✓ Respeto a los turnos de palabra
 - ✓ Habla educada y respetuosa
 - ✓ Atención a instrucciones
 - ✓ Expresión de opiniones de modo democrático.
 - ✓ Apreciación de las diversas opiniones con asertividad
- Valoración de la dignidad de los otros: no discriminar, no agredir física, verbal o psicológicamente.
- Agradecimiento y perdón en las actividades cotidianas en su relación consigo mismo y con los demás.

Tomando estos saberes básicos tanto para la etapa educativa de Infantil como para cada uno de los ciclos en sinergia con las virtudes y fortalezas ya indicadas, se procede a

la concreción de competencias específicas para el tratamiento de la educación en valores cívicos en el siguiente apartado.

7.2.10. Competencias específicas para la educación en valores cívicos

Indicado lo anterior, para la competencia en valores cívicos y desarrollo moral autónomo, se proponen en la Tabla 54 las siguientes competencias específicas asociadas a los objetivos específicos planteados y a su vez con los saberes o contenidos especificados en el apartado anterior.

Tabla 54.

Asociación entre objetivos y competencias específicas para el área de educación en valores cívicos.

Objetivo específico	Competencias específicas asociadas
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aproximarse al conocimiento de los valores prosociales propios de su cultura y de las de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Progresar en el conocimiento de actitudes, pautas de comportamiento y valores prosociales propios de su cultura y de la de los demás. ▪ Diferenciar actitudes adecuadas e inadecuadas para convivir plenamente con los demás.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Conocer la repercusión de los actos cotidianos en el medio ambiente y en los congéneres con los que se cohabita. ▪ Valorar la importancia de los propios actos en el marco del desarrollo moral autónomo y la responsabilidad de uno en el bienestar de los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer, manifestar y regular su comportamiento para ser partícipe de una sana convivencia para con sus congéneres de modo respetuoso. ▪ Descubrir modos para cuidar el medio ambiente y a los animales tanto humanos como no humanos. ▪ Reconocer el propio error de modo asertivo y el miedo como algo natural.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aprender a cuidarse a uno mismo y a los demás bajo pautas básicas que lleven en el día a día a pensar qué ha hecho el alumno por sí mismo, por su entorno cercano y por el mundo (en sinergia con la educación y la ética ambiental). ▪ Iniciarse en el ejercicio de habilidades comunicativas, así como en cuestiones de educación emocional y en la relación con los demás respetando el punto de vista democrático y discursivo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adoptar rutinas que pasen a ser hábitos saludables para uno mismo y adecuados para la convivencia con los demás que a su vez sean ecosocialmente responsables. ▪ Minimizar el daño que se hace al entorno y a los congéneres con los que se cohabita. ▪ Ejercitarse en aspectos de educación emocional y habilidades sociales desde una perspectiva democrática.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Valorar de modo positivo la diversidad en todos sus sentidos. ▪ Ejercitarse en la resolución de dilemas morales en la vida cotidiana a través de cuentos, experiencias lúdicas y situaciones reales. ▪ Expresar las propias necesidades, pensamientos y emociones de forma respetuosa y cívica. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Establecer interacciones sociales respetuosas en las que se valore positivamente la diversidad y una comunicación respetuosa enfocada en valores democráticos y en el respeto por los Derechos Humanos.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interiorizar el legado patrimonial, natural, cultural y artístico como algo propio, y que a su vez hay que conservar y proteger para que todos puedan disfrutarlo, tanto en el presente como en el futuro. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aproximarse al patrimonio natural, cultural y artístico de modo motivador. ▪ Valorar la necesidad de proteger y conservar elementos patrimoniales.

7.2.11. Criterios de evaluación para la educación en valores cívicos

Los objetivos y competencias corresponden tanto al primer ciclo como al segundo siguiendo el modelo propuesto en el Real Decreto 95/2022; y, continuando con la misma estructura de dicho documento, se plantean los criterios de evaluación para la educación en valores cívicos diferenciando los mismos para el primer y el segundo ciclo de Educación Infantil.

A su vez, estos criterios se diseñan en consonancia con los objetivos y competencias que se han propuesto para la concreción curricular del área de educación en valores cívicos y desarrollo moral autónomo; y a su vez con el general.

Lo anterior se realiza de tal modo para facilitar el modo de abordar de modo práctico y con criterios mínimos coherentes las enseñanzas vinculadas a la educación ético-cívica en la primera infancia y guardan a su vez relación con los fundamentos teóricos argüidos en la presente tesis doctoral (ver Tabla 55).

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 55.

Criterios de evaluación para el primer ciclo de Educación Infantil.

Competencias específicas	Criterios de evaluación (0-3 años)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Progresar en el conocimiento de actitudes, pautas de comportamiento y valores prosociales propios de su cultura y de la de los demás. ▪ Diferenciar actitudes adecuadas e inadecuadas para convivir plenamente con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Discrimina paulatinamente cuando un comportamiento suyo gusta o no a otros. ▪ Escucha textos literarios que muestran valores y contravalores propios de su cultura y de otras. ▪ Señala pautas de comportamiento buenas y malas en dibujos animados, cuentos o en viñetas.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer, manifestar y regular su comportamiento para ser partícipe de una sana convivencia para con sus congéneres de modo respetuoso. ▪ Descubrir modos para cuidar el medio ambiente y a los animales tanto humanos como no humanos. ▪ Reconocer el propio error de modo asertivo y el miedo como algo natural. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Controla de modo progresivo el modo en que acaricia a animales no humanos y a otras personas. ▪ Escucha canciones sobre protección del medio ambiente y cuentos. ▪ Experimenta sensorialmente con elementos de la naturaleza. ▪ Señala lo que desea de manera progresiva y respetuosa. ▪ Cuida a las plantas regándolas y no arrancando las mismas. ▪ Recoge dentro de sus posibilidades de acción su entorno. ▪ Escucha cuentos y canciones sobre protección del planeta. ▪ Disfruta experimentando con elementos de la naturaleza de modo respetuoso (rocas, vegetales, animales no humanos, agua, etc.) ▪ Atiende cuando se dirigen a él o a ella.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adoptar rutinas que pasen a ser hábitos saludables para uno mismo y adecuados para la convivencia con los demás que a su vez sean ecosocialmente responsables. ▪ Minimizar el daño que se hace al entorno y a los congéneres con los que se cohabita. ▪ Ejercitarse en aspectos de educación emocional y habilidades sociales desde una perspectiva democrática. ▪ Establecer interacciones sociales respetuosas en las que se valore positivamente la diversidad y una comunicación respetuosa enfocada en valores democráticos y en el respeto por los Derechos Humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica de modo paulatino sus propias emociones. ▪ Reconoce emociones en otras personas en función de su desarrollo evolutivo. ▪ Se va familiarizando con elementos para proteger el medio ambiente como los cubos de reciclaje. ▪ Observa animales y vegetales sin dañarlos. ▪ Va regulando de manera progresiva sus impulsos para no arañar, no gritar, etc. ▪ Pide ayuda con lenguaje no verbal o verbal según sus posibilidades de acción y su desarrollo evolutivo. ▪ Se muestra abierto a ayudar si se lo piden y puede hacerlo. ▪ Se ejercita poco a poco en actitudes de tolerancia y respeto mediante la escucha activa en asambleas o con cuentos, canciones y otras actividades lúdicas.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aproximarse al patrimonio natural, cultural y artístico de modo motivador. ▪ Valorar la necesidad de proteger y conservar elementos patrimoniales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descubre elementos del patrimonio como cuadros, música clásica, esculturas, etc. ▪ Experimenta sensorialmente en lugares patrimoniales como jardines, palacios, Sitios Reales, monumentos, galerías de arte y otros espacios con actividades adaptadas al primer ciclo de Educación Infantil. ▪ Disfruta con actividades artísticas y patrimoniales. ▪ Discrimina texturas en representaciones artísticas y en el entorno natural. ▪ Atiende a instrucciones básicas en las actividades de educación patrimonial y ambiental.

Una vez establecidas las competencias específicas y los criterios de evaluación para la etapa de 0 a 3 años, en la Tabla 56 se recogen los mismos para la etapa de 3 a 6 años.

Tabla 56.

Criterios de evaluación asociados a las competencias específicas para la etapa de 3 a 6 años

Competencias específicas	Criterios de evaluación (3-6 años)
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Progresar en el conocimiento de actitudes, pautas de comportamiento y valores prosociales propios de su cultura y de la de los demás. ▪ Diferenciar actitudes adecuadas e inadecuadas para convivir plenamente con los demás. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce actitudes adecuadas e inadecuadas en su relación con los demás en el centro educativo. ▪ Identifica valores y contravalores en textos literarios. ▪ Discrimina pautas de comportamiento que ayudan a que la convivencia con los demás sea mejor.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconocer, manifestar y regular su comportamiento para ser partícipe de una sana convivencia para con sus congéneres de modo respetuoso. ▪ Descubrir modos para cuidar el medio ambiente y a los animales tanto humanos como no humanos. ▪ Reconocer el propio error de modo asertivo y el miedo como algo natural. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Identifica sus propios comportamientos inadecuados en la relación con los demás de modo progresivo. ▪ Se aproxima al conocimiento de las 3 R's (Reducir / Reutilizar / Reciclar) para proteger el planeta. ▪ Valora positivamente a los animales no humanos y a las plantas cuidando y respetando a los mismos en función de sus posibilidades de acción. ▪ Acepta sus errores con asertividad. ▪ Acepta cuando tiene miedo y comparte sus necesidades pidiendo ayuda.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adoptar rutinas que pasen a ser hábitos saludables para uno mismo y adecuados para la convivencia con los demás que a su vez sean ecosocialmente responsables. ▪ Minimizar el daño que se hace al entorno y a los congéneres con los que se cohabita. ▪ Ejercitarse en aspectos de educación emocional y habilidades sociales desde una perspectiva democrática. ▪ Establecer interacciones sociales respetuosas en las que se valore positivamente la diversidad y una comunicación respetuosa enfocada en valores democráticos y en el respeto por los Derechos Humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconoce emociones en sí mismo y en los demás. ▪ Cuida de su entorno en el centro educativo recogiendo y manteniendo el orden. ▪ Respeta los turnos de palabra en las actividades y la opinión de los demás. ▪ Lleva a cabo actos para proteger a plantas como no arrancar flores y regar. ▪ Cuida de los animales no humanos no molestando, poniendo comida y agua. ▪ Valora la vida y no mata insectos y otros animales no humanos. ▪ Habla de modo educado con los compañeros sin gritar ni insultar. ▪ Ayuda a los demás si se lo piden. ▪ Identifica cuando otra persona necesita su ayuda. ▪ Se dirige a los demás con respeto y amor. ▪ Adopta una actitud adecuada con la diversidad sin discriminar por razones como las diferencias de género, cultura, etnia, especie o creencias.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Aproximarse al patrimonio natural, cultural y artístico de modo motivador. ▪ Valorar la necesidad de proteger y conservar elementos patrimoniales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Disfruta conociendo elementos del patrimonio como jardines, palacios, Sitios Reales, monumentos, galerías de arte y otros espacios culturales y artísticos. ▪ Reconoce la importancia de cuidar del patrimonio para protegerlo y conservarlo. ▪ Adopta actitudes respetuosas en las actividades de educación patrimonial y ambiental: no ensucia, no rompe, cuida el entorno. ▪ Sigue las instrucciones en las actividades de educación patrimonial y ambiental: mantiene un volumen de voz adecuado, respeta las filas y los turnos.

7.2.12. Artículo 10. Currículo para educación en valores cívicos y su concreción.

Para la futura implementación del sistema de concreción curricular que se plantea, se debe tener en consideración que se ha de respetar primeramente que las administraciones educativas son las responsables de establecer el currículo de toda la etapa de Educación Infantil, y que por ello, sería importante integrar la propuesta a nivel de Real Decreto si se considerase pertinente para propiciar igualdad de oportunidades formativas en lo concerniente a la educación en valores cívicos para la etapa de Infantil en todo el territorio español.

No obstante, en caso de que lo anterior no se pudiera integrar a nivel de Real Decreto, se podría implementar la propuesta a nivel de centro educativo como concreción en el marco de su propuesta pedagógica, ya que tal como aparece en el punto 2 del artículo 10 del Real Decreto 95/2022. Los mismos tienen competencia para desarrollar y completar el currículo establecido por las administraciones educativas, adaptándolo a las características personales de cada niño o niña, así como a su realidad socioeducativa (BOE-A-2022-1654:7).

No obstante, lo pertinente sería contar con una concreción mínima común como la que se propone para todo el territorio español.

Por otro lado, tal como se indica en el artículo 4 del artículo señalado con anterioridad, el profesorado y el resto de profesionales del centro educativo tendrían competencia para adaptar las concreciones de la educación en valores a su propia práctica educativa siempre que respeten lo indicado a nivel normativo y teniendo en cuenta un Diseño Universal del Aprendizaje y la atención colectiva e individuales de los alumnos en todo momento.

7.2.13 Artículo 11. Horario.

Siguiendo una vez más lo descrito en el Real Decreto 95/2022 en su artículo referido al horario, si se aplica la cuestión a la educación en valores cívicos, se debe tener en cuenta lo siguiente:

- a) Todos los momentos dentro de la jornada escolar tienen carácter educativo.
- b) El horario en Educación Infantil debe tener un enfoque globalizador y ha de incluir propuestas de aprendizaje significativas, motivadoras y adaptadas a las características psico-evolutivas y a la diversidad presente en todos sus sentidos dentro del aula que se alternen con periodos de descanso y siempre atendiendo a las necesidades del alumnado.

A ello se añade la necesidad de propiciar experiencias educativas en el marco de un ambiente cálido, afectuoso y en el que el docente sea un verdadero ejemplo a seguir en su proceder moral para propiciar una educación en valores coherente con el carácter y modo de actuar del profesional que acompaña a los alumnos y que supone un punto de referencia de primer orden para la interiorización de pautas básicas de convivencia que permitan su crecimiento moral autónomo y el aprendizaje de cuestiones para el ejercicio de la ciudadanía.

7.2.14 Artículo 12. Evaluación.

En virtud de lo expresado en el apartado de evaluación del Real Decreto del que se trata en todo momento en esta propuesta de concreción curricular, la evaluación de la educación en valores cívicos debe respetar lo siguiente:

- a) La evaluación será global, continua y formativa.
- b) La técnica de evaluación básica a utilizar será la observación directa y sistemática, pero se recomienda incluir otras como escalas de estimación, listas de control o agendas personalizadas o diarios de aula.

c) La evaluación debe realizarse de tal modo que permita la identificación de las condiciones de partida o iniciales individuales y el ritmo y características del progreso alcanzado de modo paulatino por cada discente.

d) El docente debe evaluar su propia práctica educativa con un enfoque en la mejora permanente de su intervención en el aula. Para ello, deberá valorar la pertinencia de las estrategias metodológicas y de los recursos que ha utilizado.

d) Se tomarán como referencia los criterios de evaluación establecidos en esta propuesta, y podrán incluirse otros siempre que sean respetuosos con un punto de vista democrático.

e) El director del centro evaluará el modo en que se ha trabajado la educación en valores cívicos y se encargará de la formación del profesorado para abordar con rigor dicha cuestión, con el fin de propiciar igualdad de oportunidades formativas en lo concerniente a la adquisición de pautas mínimas de convivencia para el ejercicio de la ciudadanía democrática. Por su parte, también evaluará los procesos de comunicación interna y externa y el modo de articular la cuestión, pudiendo conformar comité de ética docente y de educación en valores.

f) Los padres, madres, tutores y tutoras legales del alumnado deberán participar y apoyar la concreción de la educación en valores cívicos, teniendo en consideración que los aspectos mínimos a trabajar deben ser respetados en función de lo que indique la normativa, pero pudiendo ampliar los mismos siempre que el enfoque sea democrático y no discriminatorio. En todo momento deberán conocer las decisiones vinculadas a la evaluación.

7.2.15. Artículo 13. Atención a las necesidades individuales y de educación para el “Nosotros Global”.

De modo sintetizado se exponen en este apartado aspectos de la atención individualizada y enfocada a la educación para el “Nosotros Global”, teniendo en cuenta los aspectos esenciales que se articulan en el Real Decreto de enseñanzas mínimas:

1. La atención al alumnado debe ser en todo momento individualizada y basada en la igualdad de oportunidades formativas, en la valoración positiva y adaptación a la diversidad con medidas inclusivas y no discriminatorias.

2. Todo el personal del centro educativo debe respetar la dignidad intrínseca de cada individuo (tanto de los alumnos como de los compañeros y de las familias o tutores legales de los discentes) y mantener pautas de comportamiento adecuadas para propiciar una sana convivencia en la que el diálogo asertivo, el consenso y los principios democráticos deben ser potenciados.

3. La intervención educativa debe adaptarse a la diversidad del alumnado y atender a sus características, necesidades, intereses, estilos cognitivos y afectivos, fomentando el desarrollo integral y con especial énfasis en el desarrollo moral autónomo, en la educación emocional, en la comunicación asertiva y en la interiorización de pautas mínimas adecuadas de convivencia y respeto por el entorno, por el legado cultural y patrimonial, por el medio ambiente y por todos los congéneres.

4. En todo el centro educativo se deben respetar los Derechos Humanos y los Derechos del Niño, teniendo en consideración la importancia del derecho del niño a expresar su opinión y a ser escuchado en todo momento y teniendo que ser respetado tanto por otros discentes como por los trabajadores del centro. Del mismo modo, se insta a identificar vulneraciones de dichos derechos para solventarlos y/o denunciarlos en caso de atentar contra la dignidad física, psicológica o moral tanto de los alumnos como de los trabajadores o estudiantes de prácticas que pudieran acudir a la institución educativa.

5. Se debe tener en cuenta todo lo descrito por la administración educativa para llevar a cabo los procedimientos para la detección temprana de dificultades de aprendizaje y para la prevención e intervención precoz en coordinación con profesionales especializados.

6. Los centros educativos podrán crear comités éticos asistenciales o de educación en valores siguiendo lo descrito en esta tesis doctoral para atender a la resolución de problemas y para ofrecer una educación en valores de calidad en la que pueda participar toda la comunidad educativa, incluyendo a los propios discentes desde que tienen

posibilidad comunicativa suficiente para ello y podrán articular estos comités con los de otros centros tanto a nivel de distrito o barrio así como con otros comités de los diversos territorios de España y/o en caso de que se diseñase una propuesta conjunta con otros países.

Esto permitiría fomentar un proceso de aprendizaje-enseñanza que llevase a la construcción de sociedades democráticas desde la práctica de aula mediante los principios de la ética discursiva, el diálogo y la valoración positiva de la diversidad para alcanzar una ética mínima global.

4. Los centros adoptarán las medidas adecuadas dirigidas al alumnado que presente necesidad específica de apoyo educativo y proporcionará las estrategias y herramientas precisas para prevenir actitudes discriminatorias en cualquier caso o que atenten contra la dignidad intrínseca de cualquier ser vivo.

5. Los centros educativos deben velar en todo instante por la valoración positiva de la diversidad, por el respeto a todos los congéneres, por el desarrollo de intervenciones educativas que propicien la conservación del entorno y la plena convivencia con los demás, así como el autoconocimiento y el desarrollo integral adecuado y armónico de los individuos e incluir estrategias pertinentes para ello como la integración de lengua de signos o talleres de valores y convivencia para padres, madres, tutores de alumnos y/ o para el personal del centro entre otras cuestiones.

7.2.16. Artículo 14. Autonomía de los centros.

Se debe tener presente todo lo indicado a nivel de normativa educativa en lo concerniente a la autonomía de los centros y que, en este caso, aplicándolo a la educación en valores se podrían aportar las siguientes cuestiones básicas para su correcta implantación:

1. Se debe respetar la autonomía pedagógica y organizativa que la administración educativa recoge para la ampliación de contenidos, pero siempre respetando los mínimos establecidos a nivel de currículo.

2. Se debe favorecer el ejercicio democrático en el centro educativo, el diálogo y el trabajo colaborativo, respetuoso y ético de todos los profesionales del mismo, así como de los alumnos y de las familias o responsables legales de los mismos. De igual modo, se velará por propiciar avances en la actividad investigadora a partir de la práctica educativa.

3. Respetando lo dispuesto por la administración educativa, todos los centros de Educación Infantil deben incluir en su proyecto educativo la propuesta pedagógica y se recomienda incluir en la misma de modo concreto el modo de abordar la educación en valores cívicos.

4. Se deberá propiciar la activa participación de toda la comunidad educativa en lo respectivo a la educación en valores cívicos y generar un clima en el centro que potencie el desarrollo moral autónomo y el florecimiento de virtudes que lleven a una plena convivencia para con todos los congéneres, así como la conservación del legado natural, cultural y artístico en particular y en planeta en general.

7.2.17. Artículo 15. Enseñanzas de religión y de valores éticos y cívicos.

En lo que concierne a las enseñanzas de religión, se deberá respetar lo indicado en la disposición adicional segunda de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y los centros educativos deberán ofertar estas enseñanzas siendo competencia de los padres, las madres, los tutores o las tutoras de los alumnos y las manifestar su voluntad de que reciban o no estas enseñanzas.

Por su parte, las administraciones educativas deben velar por que las enseñanzas de religión respeten los derechos de todo el alumnado y de sus responsables legales y a su vez para que no suponga discriminación alguna el recibir o no dichas enseñanzas tal como aparece en la normativa.

En alusión a ello, teniendo en cuenta que existe un currículo que desarrolla y concreta de modo específico las enseñanzas de religión católica y de las diferentes confesiones religiosas con las que el Estado en base a acuerdos suscritos de cooperación en materia educativa, la administración debería concretar más la educación en valores si se pretende fomentar igualdad de oportunidades formativas y no articular esta cuestión

como alternativa dentro del segundo ciclo de Infantil, si no que deberían trabajar sus contenidos tanto aquellos discentes cuyas familias deciden que reciban enseñanzas de religión como los que no.

Por ello se insta a que el área de valores cívicos y crecimiento moral autónomo sea aplicable para todo el alumnado de la Etapa de Infantil, tanto en el primer como en el segundo ciclo, si se pretende la adquisición de aprendizajes que permitan el ejercicio de la ciudadanía democrática y la igualdad de oportunidades formativas en lo que a ello respecta sin que por ello se pretenda eliminar las enseñanzas de religión.

Se resalta por su parte que las enseñanzas de religión son competencia, respectivamente, de la jerarquía eclesiástica y de las correspondientes autoridades religiosas y que puesto que requieren de una formación específica para el profesorado que imparte las mismas; sería recomendable que a nivel de administración educativa se formase también a los docentes en educación en valores cívicos.

En caso de que la administración no se ocupase de ello, sería necesario que los centros ofrecieran formación inicial y permanente para los profesores con vistas a poder llevar a cabo procesos formativos apropiados por la importante cuestión que supone educar en cuestiones ético-cívicas, y que precisa de un correcto proceso de aprendizaje para abordar la misma de modo didáctico con criterios mínimos coherentes y democráticos.

7.2.18. Artículo 16. Formación del profesorado en educación en valores cívicos.

Especial énfasis se pone en la relevancia de la formación del profesorado para la educación en valores dentro de esta propuesta de concreción a nivel curricular para la educación ético-cívica y se resalta que, dentro de la normativa educativa, nuevamente esto queda relegado y no aparece dentro de los aspectos concretados.

Por ello, se proponen a grandes rasgos aspectos orientativos para la formación del profesorado en lo que a esta cuestión concierne y se desarrolla en posteriores apartados un estudio de caso sobre un método específico para la formación docente dentro de este ámbito.

Como líneas generales, se indican los siguientes aspectos:

1- Los docentes tienen libertad de cátedra para abordar todas las enseñanzas, y por ende también en lo que respecta a la educación en valores cívicos. Sin embargo, para poder abordar las mismas con rigor, deberán respetar los principios recogidos en la normativa educativa, así como los de las Convenciones de los Derechos Humanos y de los del Niño y lo plasmado en la Constitución Española.

2- Las administraciones educativas deben diseñar formaciones para docentes ligadas a la educación en valores y concretar a nivel curricular estas enseñanzas si pretenden verdaderamente cumplir con lo descrito en el artículo 27 de la Constitución Española y garantizar una igualdad de oportunidades formativas para todos los alumnos de Educación Infantil en el territorio español, integrando bien esta propuesta o llegando a acuerdos con comités éticos asistenciales o con la Real Academia de Ciencias Morales entre otras posibles instituciones para el diseño curricular tal como se hace con las enseñanzas de religión.

3- Si valores cívicos y desarrollo moral autónomo se ofreciese en los centros educativos como alternativa a religión, se deberá contar con profesionales cualificados y titulados que garanticen la correcta implementación de propuestas didácticas apropiadas y que lleven al desarrollo moral del alumnado para el ejercicio de la ciudadanía democrática. Aunque se reitera la necesidad de garantizar igualdad de oportunidades formativas para todo el alumnado según lo descrito a nivel de Constitución Española y que concluye con la llamada a la imperiosa necesidad de la creación del área específica a nivel de Real Decreto para la Educación Infantil sin detrimento de que se ofertasen enseñanzas de religión de modo voluntario y optativo, o incluso pudiendo integrar en el área indicada esta cuestión si se abordasen las diferentes religiones existentes.

4- Se propone en el marco de la tesis doctoral el método de Retos Éticos Docentes (R.E.D) para la formación en educación en valores para el profesorado y se plasma un estudio piloto sobre alumnos de formación del profesorado que se han formado con el mismo, planteándose como posible aspecto a incluir a nivel metodológico y que se desarrollará en apartados posteriores.

8. Sistema de concreción metodológica para la educación en valores cívicos

Teniendo en consideración tanto las fases previas de la presente tesis doctoral como la anterior propuesta diseñada por la autora para la concreción curricular de la educación en valores cívicos para la etapa de Educación Infantil en España, se reflejan en este apartado aspectos metodológicos diseñados de modo inédito de igual modo para educar en valores en base a los resultados del estudio realizado con anterioridad, tanto en la revisión bibliográfica como en el análisis comparativo de la normativa y con la encuesta llevada a cabo.

Para comenzar, se debe tener presente que una metodología consiste en el conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por los profesionales de la enseñanza con el objetivo de implementar un proceso de aprendizaje-enseñanza significativo. Para lograr esta perspectiva significativa, se suele apostar por las denominadas metodologías activas, en las que el discente es protagonista de su proceso de aprendizaje y en el que no actúa como un simple observador pasivo en el mismo, es decir, participa activamente en su proceso de adquisición y construcción del aprendizaje (Huber, G.L.2008:25).

En este sentido, la metodología que se plantea tiene unas bases multidisciplinares ya que mana tanto de aspectos de las ciencias de la educación, como de las ciencias morales, la psicología e incluso guarda conexión con aspectos propios de la biología, la lógica y la historia (patrimonio).

Por su parte, la misma pretende ofrecer un punto de vista científico para que desde la educación reglada se pueda propiciar igualdad de oportunidades formativas en lo concerniente a la educación en valores cívicos desde las edades más tempranas.

Dada la importancia de los primeros años de vida del individuo en todos los ámbitos del desarrollo, entre los que sin duda el crecimiento moral ocupa un importante lugar, esta propuesta se dirige principalmente a la intervención educativa con discentes

con edades comprendidas entre los 0 y los 6 años, aunque muchas de las cuestiones podrían aplicarse a posteriores edades.

En lo que a lo anterior respecta, se acotan las edades indicadas para orientar la propuesta a un target concreto; no obstante, se parte del punto de vista de que cada individuo tiene un desarrollo evolutivo con diferentes ritmos, por lo que no sería apropiado tener una visión cerrada de que un niño deba o no deba haber interiorizado o desarrollado determinados ítems como si de máquinas se hablase.

El presente sistema metodológico consta de las siguientes partes:

- 1- Nombre de la metodología y fundamentos
- 2- Objetivos
- 2- Target
- 3- Planteamiento pedagógico
- 4- Diseño de experiencias educativas
- 4- Saberes básicos
- 5- Estrategias
- 6- Procedimientos.
- 5- Recursos
- 6- Evaluación

Además, se añaden orientaciones para directores de centro y los resultados del estudio de caso llevado a cabo para obtener una primera vista panorámica de la percepción de docentes formados en un método creado de modo específico en el marco de esta metodología.

8.1. Nombre de la metodología y fundamentos

El nombre provisional de la propuesta de concreción metodológica para la educación en valores es metodología Civic-US dentro de la cual se encuentra el enfoque ético-educativo del “Nosotros Global” que a su vez nace de la pedagogía del nosotros de Martínez, L.M (2019). Además, dentro de la metodología se encuadra el método *de* retos éticos docentes para la formación ético-cívica del profesorado que se desarrollará a grandes rasgos mediante el estudio de caso que se plantea al final del diseño metodológico.

Los fundamentos teóricos de la metodología manan de los resultados de las diversas fases de las que se compone esta tesis doctoral y de la experiencia como educadora infantil y ambiental, como maestra, profesora de universidad y profesional de la veterinaria de la autora.

Dicho lo anterior, se recuerda que los principales fundamentos que suponen los cimientos de la propuesta son los siguientes:

- a) Utilización del método socrático, con especial énfasis en la mayéutica , siguiendo las fases ya detalladas en anteriores apartados.
- b) Traslado del enfoque filosófico de la ética discursiva con las situaciones ideales de habla propuestas por Habermas, J. (1991), de la ética transcultural de Nussbaum, M (1993), así como de las aportaciones científicas sobre las fortalezas del carácter del proyecto *Values in Acción* en conexión con la educación del carácter aristotélica.
- c) Enfoque ético-educativo del “Nosotros Global” planteado por la autora, siguiendo los principios de la pedagogía del nosotros y ampliando los mismos a todos los congéneres en sinergia con la ética ambiental.
- d) Educar desde el asombro según lo que ya indicaba Carson, R (1956) y desde el patrimonio natural, cultural y artístico para su preservación, así como para la comprensión de la valoración positiva de las diversas culturas.
- e) La moral autónoma como base para el desarrollo de prácticas ciudadanas democráticas.

8.2. Objetivo de la metodología

La metodología en cuestión nace con el objetivo principal siguiente:

Contribuir a la educación en valores desde la potenciación de la moral autónoma en los individuos, en conexión con un enfoque experiencial, significativo, motivador y dialógico y que invita a fascinarse con el patrimonio, con la naturaleza y con todos los congéneres que en ella habitan.

Para ello, se tienen en consideración los aportes filosóficos, pedagógicos y científicos de la ética discursiva y transcultural, de la mayéutica socrática y de las investigaciones de autores como Peterson y Seligman entre otras cuestiones y se presta especial atención al respeto por los Derechos Humanos, los Derechos del Niño, la Democracia y la normativa educativa siempre que respete las normas de rango superior.

8.3. Destinatarios

Los principales destinatarios a los que se dirige la metodología de modo directo son los alumnos de 0 a 6 años que cursan enseñanzas de Educación Infantil en el ámbito geográfico de España.

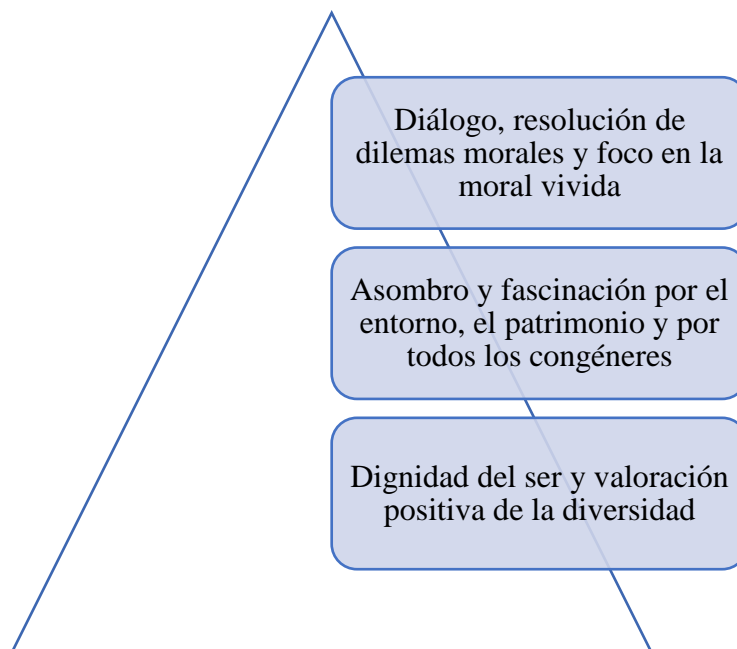
No obstante, se pueden considerar como destinatarios directos también los docentes que imparten o que impartirán docencia en la etapa de Educación Infantil, e inclusive la sociedad en general, por lo que puede comportar abordar la educación en valores con rigor para el surgimiento de comportamientos cívicos desde la primera infancia no por heteronomía moral, si no por autonomía, por voluntad y deseo de maximizar la plena convivencia entre humanos y entre otros congéneres y a la postre para la preservación del legado cultural y del planeta.

8.4. Planteamiento pedagógico

Aunque podríamos extendernos enormemente en este apartado, se sintetizan los principales pilares que construyen el planteamiento pedagógico de la metodología en cuestión:

Figura 85.

Pilares estructurales de la metodología propuesta.



En primer lugar, la educación en valores ha de partir del respeto por la dignidad del ser y de la valoración positiva de la diversidad en todos sus sentidos.

Teniendo este primer pilar como base que sustenta al resto de cuestiones, se contempla la necesidad de suscitar asombro y fascinación para generar aprendizajes motivadores y significativos que lleven a la voluntad y al deseo intrínseco de proteger y conservar el patrimonio, el legado cultural, el entorno natural y a todos los congéneres que en él habitan (humanos y no humanos).

Lo anterior sustentará todo el aprendizaje de valores, y dará pie a la construcción de situaciones de aprendizaje-enseñanza en las que se fomente el diálogo para alcanzar consensos teniendo presentes los fundamentos de la ética discursiva. Además, no se propondrán listas de valores cerradas (aunque desde el currículo educativo se deben dar directrices claras sobre los mismos tal como se recoge en la propuesta de concreción curricular realizada con anterioridad) y se contempla el proceso formativo en la práctica

de la moral vivida mediante situaciones cotidianas y experienciales para los alumnos con la resolución de dilemas morales con casos reales, uso de textos literarios y canciones.

Para lo anterior, las asambleas en el aula tienen una enorme relevancia, y deberían ser extrapoladas al resto de etapas educativas e incluso fomentar lo mismo desde la política para llegar a consensos y a un desarrollo democrático y cívico con verdadera altura de miras.

Y es que, si se pretende desarrollar una sociedad democrática que a su vez preserve el legado cultural humano y apueste por la conservación del planeta y de sus congéneres, por compleja que parezca la tarea de concretar un modo de articular la educación ético-cívica de las personas, resulta una tarea de prioritaria atención en este momento.

Ciertamente se corre el riesgo de caer en sesgos egocéntricos o etnocéntricos con el desarrollo de una propuesta de concreción que huye de un punto de vista axiológico y es que, siempre uno mismo piensa que lo que él piensa es lo verdadero.

Desde lo anteriormente planteado, se indica que la perspectiva tomada para el desarrollo de la propuesta tiene corte científico y se ha tratado de no incluir opiniones personales en la misma, aunque en cuestiones humanas como la que ocupa resulta sumamente complejo. Pero cuando los motivos (que nos invitan a movernos como su raíz latina indica "*movere*") son más grandes que las razones (guiada por el pensamiento racional y no por la parte emocional) conviene lanzarse asumiendo el riesgo de equivocarse, poniendo siempre el foco en la mejora social.

Y de tal modo ha de comprenderse la educación en valores; como el motivo que impulsa a la humanidad a ser humana y que ha de sembrar en cada alumno el genuino deseo de vivir en armonía con el entorno sabiéndose único, pero parte del mundo, y responsable con sus actos diarios de la protección de otros seres y del planeta.

Para lo cual, es esencial que el adulto que guía el proceso de aprendizaje sea capaz de desarrollar, no solo, una práctica educativa, sino de ser ejemplo a seguir tanto dentro como fuera del aula, y dando estrategias que él mismo lleve a cabo para que su desarrollo vital ayude a los alumnos a cuidarse y a protegerse a sí mismo desde una educación emocional que respete el egocentrismo propio de la primera infancia, pero que se oriente

no solo al otro, si no al nosotros funcional o a la perspectiva nosicéntrica (que pone en el centro al nosotros y no al yo o al otro simplemente) de la que habla Luis Manuel Martínez (2019) con su pedagogía del nosotros.

Se supone que la ética es la reflexión sobre lo moral, tal como se indicó en la revisión bibliográfica, y que lo moral se liga a la morada de uno mismo, al lugar en el que se habita y que se conecta por ende con los actos más que con los pensamientos.

De igual modo, se considera la educación como modo de conducir en el aprendizaje de aspectos importantes para el desarrollo integral de los humanos y se pone énfasis en eso a lo que llaman aprendizaje cooperativo, respeto por la diversidad, por el medio ambiente,... Aquí no se trata de educar en valores para fomentar el deber (de eso se ocupa la deontología) o lo que viene a ser lo mismo, para respetar por obligación.

Pues lo anterior únicamente fomenta un pensamiento moral heterónomo en el que el individuo aprende una serie de normas o valores que debe cumplir para ser socialmente aceptado, para no ser castigado, para obtener recompensas o por cualquier otro motivo. Y en caso de ver esto como deber por otros, se pueden buscar modos de aparentar cumplir esos valores o normas, pero no vivir moralmente (aunque sí pensarlo, por lo que aquí aparecería muy bien hilada la ética en la educación y no la moral).

En el caso anterior, si se educa en valores desde una postura de crecimiento moral heterónomo que guíe el proceder de los alumnos, será necesario el castigo y a la postre los abogados tendrán muchos clientes que defender, porque actuaron no por moral autónoma y por bondad, si no por otros intereses.

En virtud de lo referido se lanza esta cuestión que invita a reflexionar una vez más sobre la necesidad de aventurarse a dar una educación en valores coherente si se quiere una sociedad cívica: ¿A quién se podrá culpar entonces sino es a un sistema educativo más preocupado por el avance utilitarista de la tecnología y la supuesta ciencia que deja de lado las humanidades y no se preocupa por ofrecer un espacio para el desarrollo cívico y moral con igualdad de oportunidades formativas y con tanto o más peso de este ámbito del saber que las matemáticas, las lenguas extranjeras, la química...?

En manos de los docentes y de la administración educativa está ser responsable / culpable o salvador de la humanidad desde prácticas educativas que fomenten el crecimiento de una nueva generación con buenos cimientos para cuidarse, cuidar, protegerse y proteger en primera instancia y en última para posibilitar la preservación de nuestra especie, de las demás y la del planeta.

En aras de lograr lo anterior, se proponen principios educativos concretos para el diseño de experiencias educativas en el siguiente apartado.

8.5. Diseño de experiencias educativas

Teniendo presente lo indicado en el apartado anterior, el diseño de experiencias educativas para la educación en valores debe tener en cuenta algunos principios esenciales como los que a continuación se reflejan y que no siguen una estructura piramidal, pues han de verse como aspectos interconectados.

Principio moral del “Nosotros Global”

Tal vez este sea el principio que ha de sostener a todos los demás y es que se ha de guiar la intervención educativa desde una moral vivida del nosotros. Es decir, toda actividad debe potenciar la interiorización de aspectos que conduzcan a la maximización del bienestar de todos los congéneres (del “Nosotros Global”).

Dentro de este principio se insta al desarrollo de prácticas educativas en las que desde que resulte posible el trabajo de ello durante el momento de asamblea con los niños se invite a los niños y niñas a pensar en lo siguiente:

¿Qué has hecho hoy por ti?

¿Qué has hecho hoy por los demás?

¿Qué has hecho hoy por el mundo?

Estas preguntas podrán también formar parte del trabajo con las familias para reforzar la idea de hacer por uno mismo (a nivel físico, psicológico...), así como de actuar en el día a día reservando espacio para hacer algo positivo por los demás (Del entorno

cercano/medio y lejano del alumno) y por el mundo (por ejemplo, reciclando, apagando luces si no se usan para ayudar al planeta, etc.).

Principio de dignidad

Este principio se liga con la comprensión de la dignidad del alumno y de todos los seres vivos por el mero hecho de ser.

El profesional de la enseñanza ha de comprender a sus discentes como sujetos con dignidad y derechos en todo momento y no adoptar posturas de superioridad por su edad o puesto. En este sentido, no resulta compatible con la profesión las actitudes discriminatorias, etnocéntricas o especistas; pues ningún ser es superior a otro.

Esto no quiere decir que no existan normas en la institución educativa, pues en un primer momento se precisan las mismas para dar seguridad y estructura a los niños. Sin embargo, la autoridad moral no se impone, sino que se gana siendo buen ejemplo, actuando con moral vivida y tratando con amor y respeto a la dignidad de los alumnos, de sus familias, de los demás compañeros trabajadores e incluso a seres que no son de la propia especie. Esto se desarrollará en mayor profundidad en el apartado de propuesta de etapas evolutivas de la educación en valores, ya que en función del desarrollo evolutivo de los sujetos se abordará de uno u otro modo la intervención educativa en el aula.

Principio de universalidad

Toda experiencia educativa debe plantearse bajo la idea del Diseño de Aprendizaje Universal para que la intervención sea personalizada, pero a su vez que posibilite la completa integración de todos los alumnos. Esto redundaría, no en dar a todos lo mismo, sino en que los objetivos planteados puedan ser alcanzados por cada alumno facilitando los andamios que se necesiten en cada caso de modo inclusivo, sutil y normalizado para que no surjan en el aula prejuicios o estereotipos.

Se debe partir de la valoración positiva de la diversidad tanto a nivel motórico como cognitivo, de género, de procedencia sociocultural, de etnia e inclusive de especie.

Principio de vulnerabilidad

Todos los seres vivos somos vulnerables y dependientes tal como ya resaltaba MacIntyre, A. (2019). Por supuesto que la educación en valores debe respetar el principio de autonomía y tratar de ayudar al alumno a irse haciendo “independiente” de manera paulatina. Sin embargo, ello implica cuestiones importantes que se deben cuidar si no se quiere perpetuar el egocentrismo que pase a egoísmo:

- Todo ser vivo es dependiente, nos necesitamos los unos a los otros.
- No está mal pedir ayuda si se precisa, aunque hay que fomentar siempre la autonomía. Sin embargo, el docente debe guiar para que el alumno vaya autorregulándose, practicando sus posibilidades de acción, pero también siendo consciente de que pedir ayuda cuando verdaderamente se necesita es importante, así como lo es también prestar ayuda a los demás.
- Reconocer las fortalezas y las propias debilidades ayuda a construir un autoconcepto y una autoestima ajustada. En este sentido la educación emocional para el crecimiento moral es esencial y el educador tiene un papel clave para guiar a los alumnos de modo apropiado.
- En las actividades se debe fomentar el aprendizaje cooperativo, el desarrollo de habilidades personales para el autoconocimiento, el conocimiento de los demás, del entorno y la adquisición de pautas básicas de comportamiento, de comunicación y de Habilidades Sociales, psicoemocionales y cognitivas para aprender a aprender, a hacer y sobre todo a ser (con los saberes básicos conceptuales, procedimentales y actitudinales siguiendo por ejemplo lo descrito en la concreción curricular elaborada de forma previa en este documento).
- Las experiencias educativas deben ser vivenciales, priorizar la experimentación sensorial y el pensamiento científico fomentando la reflexión sobre las causas y los efectos y aplicando lo mismo a la resolución de dilemas morales prácticos.
- Al comprender a los seres como vulnerables, se otorga valor a la figura del niño como protector de sí mismo, de otros humanos, de otros seres vivos no humanos (animales y vegetales) y del entorno natural, cultural y artístico. En consonancia con ello, en todo momento las propuestas didácticas globalizadas llevarán aparejadas actitudes como:

- No matar insectos u otros seres vivos que aparezcan en el entorno ni someterlos a situaciones que atenten contra su dignidad, conectando con el principio de dignidad.
- Valorar la diversidad de todas las personas de modo positivo manteniendo una actitud abierta al aprendizaje y a ayudar si se necesita.
- Mantener el entorno limpio y ordenado para que todos puedan disfrutarlo.

Principio de vida sentida

Las experiencias educativas han de conectarse con la vida, y deben permitir a los alumnos la experimentación sensorial y el aprendizaje vivencial.

Para ello, el adulto debe cuidar el espacio protegiendo a los niños de situaciones de peligro en el diseño de las propias actividades y en la disposición de materiales y lugares; pero una vez estorbado, lo que puede repercutir negativamente en la integridad de los discentes debe potenciar la experimentación activa y respetuosa (Sin dañar a ningún ser).

De igual manera, debe generar espacios de comunicación adecuados en los que toda intervención de los niños siempre que sea respetuosa consigo mismo y con los demás sea valorada positivamente y en los que la expresión de estados anímicos, miedos, sugerencias, ideas, etc. sea bienvenida.

En este sentido, el clima de afecto y confianza ha de ser tenido siempre en cuenta, y se velará por un uso del lenguaje cuidado y por el trato respetuoso a todos los seres tanto humanos como no humanos.

Se priorizará el uso de materiales reciclados y del propio espacio natural para el aprendizaje, así como el descubrimiento de elementos del entorno mediante los propios sentidos y teniendo siempre especial atención a crear situaciones de aprendizaje seguras, motivadoras y que atiendan adecuadamente a la diversidad y permitan la cooperación, el consenso y sentir la belleza de la vida mediante actividades que susciten asombro y deseo de aprender más.

Principio de legado

Este principio se conecta con la educación patrimonial, ambiental y literaria y lleva aparejada la cuestión de educar en la fascinación por elementos patrimoniales, ambientales y literarios para suscitar el deseo intrínseco de proteger el legado humano y el planeta con pautas de acción ecosostenibles y con foco en el desarrollo del sentido del gusto por la belleza, el arte y la naturaleza.

Las actividades deberán potenciar la creatividad y a su vez adentrar a los alumnos en el conocimiento de aspectos propios de su cultura, así como de otras, y en la aproximación a aspectos histórico-culturales de épocas pasadas para que sientan el patrimonio y el entorno como propio y a su vez como parte de todos.

En lo que a lo anterior respecta, se deben diseñar situaciones de aprendizaje lúdicas que generen experiencias positivas con elementos patrimoniales y culturales y que ayuden a comprender la importancia de conservar los mismos para disfrutarlos tanto ellos como otros durante mucho tiempo.

De igual forma, el principio de legado se conecta con el propio legado y aquí se debería trabajar la importancia de ir construyendo una vida coherente y un sistema de valores consensuados con en el aula, pero que poco a poco irán dejando huella en los alumnos que de modo autónomo y en posteriores etapas vitales podrán ir desarrollando.

Por ello, trabajar lo moral más que lo ético es esencial. De este modo, el foco de la intervención educativa ha de ser el de “somos lo que hacemos”, y se puede trabajar mediante cuentos, diarios de aula con imágenes, asambleas en las que se traten dilemas morales de la vida real de los niños aprovechando situaciones de conflicto surgidas, etc.

Principio de búsqueda de veracidad

En la educación moral de los alumnos cobra especial relevancia el principio de veracidad. En este sentido, se ha de potenciar la idea que la verdad es diferente para cada uno, y que por ello se tiene que respetar lo que otros dicen

siempre que no haga daño intencional a otro ser, pero que la veracidad es imprescindible en cualquier situación.

En suma, la verdad depende del entendimiento de cada persona, mientras que la veracidad podría ligarse más a la intención de verdad, por lo que en los niños lo que se debe inculcar es la intención de verdad en sus actos, aunque su verdad no sea la misma que la de los compañeros y haya que abrirse a la escucha activa y respetuosa para comprender el disenso como parte necesaria para llegar al consenso.

Esta cuestión se conecta con las situaciones ideales de habla ya reflejadas en anteriores epígrafes de la tesis.

Principio de voluntad

El cultivo de la voluntad es esencial para el desarrollo y el aprendizaje. Por ello, durante las actividades el docente debe tratar de evitar sanciones y de generar asombro para que sean los propios alumnos los que sientan el deseo de participar activamente en las mismas.

Lo anterior no resulta sencillo, pero se puede trabajar la voluntad por ejemplo mediante el trabajo por rutinas para que se conviertan en hábitos que concuerden con conductas prosociales y saludables, tanto para el propio discente como para los demás y para el medio ambiente.

Sería un poco cuestión de conducir en una norma sin poner la norma, haciendo que el alumno caiga en la cuenta de que lo que hace lo hace porque le hace bien a él o a su entorno (teniendo siempre presente el nivel de desarrollo evolutivo y las características individuales).

Principio de excelencia

El docente ha de ser ejemplo de excelencia comprendiendo que lo excelente no es sinónimo de perfección, pues en este sentido se comprende la excelencia como la potenciación de las propias virtudes siendo consciente de las

imperfecciones del propio carácter y focalizándose en la mejora para ser la mejor versión de uno mismo sin por ello perder su esencia.

No consiste en plantear a los niños actividades en las que deban competir con otros o con ellos mismos; simplemente implica orientar en hacer las cosas del mejor modo que se pueda aceptando el error como parte del aprendizaje y del crecimiento (ayudando así a sentir la frustración como algo natural, pero dando pautas para que no produzca estancamiento).

Por otro lado, la excelencia se debe contemplar como algo para compartir y no simplemente desde el egocentrismo, pues no puede uno ser excelente siendo egoísta, ya que la ayuda al otro y el foco en el “Nosotros Global” no se debe nunca perder de vista en la intervención educativa.

8.6. Saberes básicos

Los saberes básicos son los que ya se indicaron en la concreción curricular de esta tesis doctoral. No obstante, se pueden tomar como referencia las virtudes cardinales de Aristóteles para su trabajo concreto (Prudencia, Templanza, Justicia y Fortaleza), que a su vez deberían conformar parte inherente de la personalidad y del quehacer moral de los docentes.

8.7. Estrategias

Las estrategias educativas siempre deben tratar de propiciar un proceso de aprendizaje-enseñanza significativo y partir del asombro y la experimentación respetuosa con elementos del entorno.

Por su parte, se priorizará el uso del debate generando espacios de comunicación acogedores, cómodos y en los que los alumnos puedan poner en práctica de modo paulatino, y con el educador como guía, estrategias de comunicación interpersonal e iniciarse en el desarrollo de Habilidades Sociales y Emocionales.

Como estrategias concretas se contempla el debate para llegar a consensos mediante la ética discursiva a través de experiencias cotidianas de los discentes, y de igual

modo se insta a la resolución de dilemas morales durante la asamblea al compartir experiencias vividas, miedos, necesidades, normas, etc.

Del mismo modo, tendrá un especial papel la literatura para el desarrollo de habilidades comunicativas y para el desarrollo moral mediante el planteamiento de dilemas morales a través de cuentos, historias, poemas o retahílas adaptados al nivel de desarrollo evolutivo de los alumnos en los que se expongan cuestiones para la reflexión ética de actos y consecuencias asociadas a ellos con los personajes que susciten el interés de los niños y pudiendo proceder a la realización de talleres de creación de cuentos.

De modo sintetizado, se proponen como estrategias de aprendizaje-enseñanza las siguientes en el marco de la concreción de la educación en valores a nivel metodológico, y teniendo en cuenta las fases previas de la investigación desarrollada para esta tesis doctoral:

- Resolución de dilemas morales mediante cuentos y otros textos literarios.
- Aprendizaje basado en retos éticos.
- Creación de cuentos con valores y ciencia.
- Experimentación sensorial con elementos del entorno que susciten asombro para generar apreciación en los alumnos por el medio ambiente y por los seres vivos.
- Talleres de identificación de emociones en uno mismo y en los demás y de conocimiento de tradiciones y valores propias y de otros.
- Actividades en la naturaleza, en espacios patrimoniales y en general en emplazamientos culturales con un cuidadoso diseño didáctico para las primeras edades.
- Cuentacuentos siguiendo el método mayéutico.
- Escuelas de valores y de comunicación siguiendo lo propuesto en los saberes básicos en este documento.

Para concretar más la estrategia educativa de la resolución de retos éticos o de dilemas morales, a través de los cuentos en el aula se propone el taller del crea-cuentos, cuyas fases básicas son las siguientes:

a) Elección de un tema con lluvia de ideas en la que los niños a partir del nivel 2-3 años podrán ir aportando todas sus ideas (siendo todas bienvenidas y reflejadas en una pizarra por parte del docente).

b) Construcción de escenarios y creación de personajes con valores y contravalores.

c) Creación cooperativa del cuento de modo verbal mientras el docente va anotando las cuestiones para proceder a escribir la historia teniendo en cuenta las aportaciones de los discentes.

d) Propuesta de finales alternativos con debate sobre posibilidades en función de los actos morales de los personajes.

e) Pasar el cuento a formato físico: el adulto escribirá el cuento en papel, hará dibujos o dejará que los niños garabateen y dibujen respetando sus ritmos y nivel de desarrollo evolutivo y se encuadernará el resultado final (con materiales reciclados y utensilios respetuosos con el medio ambiente y con todos los congéneres).

f) Se podrá digitalizar el cuento a posteriori y enviarlo a imprenta para que los niños contemplen como sus ideas pueden convertirse en libros y conectar el aprendizaje moral, emocional y la creatividad con la iniciación y motivación a la lecto-escritura.

g) El docente podrá utilizar el cuento creado por los propios niños para proponer dilemas morales a resolver durante las asambleas y otras situaciones de aprendizaje.

De igual modo, se puede utilizar la poesía, los juegos de palabras o las retahilas para practicar la resolución de dilemas morales teniendo en cuenta las fases para la educación en valores que se propondrán en posteriores apartados.

Además de lo aquí indicado, dentro de las estrategias tiene especial relevancia la correcta formación del profesorado y de las familias y/o tutores legales de los alumnos, por lo que se pueden realizar talleres específicos o incluso invitar a la participación activa en la posible creación de comités éticos asistenciales en el centro educativo.

8.8. Procedimientos

El docente seguirá un cuidadoso procedimiento para lograr una intervención educativa de calidad que fomente la igualdad de oportunidades formativa en el aula en lo que respecta a la educación en valores, prestando especial atención a estos aspectos:

- Fomentar valores democráticos y respetuosos con los principios indicados en este apartado de concreción metodológica.
- Velar por la seguridad, integridad e higiene de los alumnos y por su activa participación.
- Propiciar experiencias de aprendizaje motivadoras y prácticas para la vida real que partan del asombro y de la experimentación activa.
- Enseñar a amar el entorno y a respetar la diversidad en todos los sentidos.
- Dar importancia a la instauración de hábitos saludables para uno mismo y para los demás mediante el trabajo por rutinas.
- Mantener una comunicación afectuosa, respetuosa y democrática.
- Ser ejemplo de conducta.
- Favorecer la igualdad de oportunidades y la inclusividad.
- Instar a expresar necesidades, miedos, dudas, sugerencias y opiniones de modo asertivo.
- Aproximar a los alumnos al respeto por el legado patrimonial, natural y cultural.
- Aprender a utilizar la literatura como modo de educar en valores bajo una perspectiva que cultive la moral autónoma en el alumnado.
- Hacer partícipes a las familias y tutores legales de la educación en valores en respeto con los aspectos mínimos recogidos en la normativa.

8.9. Recursos

Materiales

Se debe priorizar la eco sostenibilidad en las propuestas educativas, por lo que siempre que resulte posible los recursos materiales serán reciclados o reutilizados y a ser posible se trabajará con elementos naturales (siempre que ello no comporte dañar seres vivos o deteriorar el medio ambiente).

Espacios

Además, como recursos espaciales siempre se dará prioridad al entorno natural y a espacios en los que los niños puedan moverse libremente. Se debe tratar de usar lo menos posible mesas y sillas en infantil (aunque se trabajará con ellos para la iniciación a la lectoescritura o para aspectos de psicomotricidad gruesa y fina).

Por su parte, la ventilación frecuente de los espacios cerrados, el orden y limpieza y la luz natural son esenciales.

Los espacios deben fomentar la experimentación, constar de lugares para la calma, así como para el movimiento físico de modo seguro y se recomienda hacer una distribución de espacios del centro educativo por ambientes y a ser posible que las aulas no sean cubículos cerrados, sino que permitan la comunicación con otros grupos y que estén lo más en contacto con la naturaleza posible.

Humanos

Se recomienda que al menos haya dos profesionales de la enseñanza por cada grupo de alumnos, pero lo ideal sería que por cada 3-4 alumnos pudiera haber un guía del aprendizaje o acompañante.

Los profesionales deben tener la titulación requerida, así como habilidades personales esenciales para abordar de modo ético el proceso de aprendizaje, siendo en todo momento ejemplo de conducta tanto dentro como fuera del aula y, a ser posible, se debería hacer test de valores cívicos al personal antes de su contratación y que se tuviera que hacer el test en cuestión cada 4 años para valorar el nivel de desarrollo moral de los

profesionales que atienden a los alumnos y la consistencia de valores prosociales en su práctica educativa.

Todo el personal del centro ha de ser tratado de modo moral, teniendo en cuenta siempre su bienestar en todos los sentidos, así como sus opiniones y siendo valorados positivamente con independencia de su profesión. No se aceptarán tratos discriminatorios y los docentes deben enseñar a los alumnos a valorar a cada uno de los miembros que están en el centro educativo.

Se potenciará la comunicación interna y externa en todo el centro educativo, y la dirección del mismo se ocupará de proporcionar formaciones, espacios y todo lo necesario para mejorar la convivencia y los procesos de debate y consenso.

Los docentes han de compartir la visión de la educación propia de la metodología y formarse para ofrecer a los discentes una educación en valores con igualdad de oportunidades formativas.

8.10. Evaluación

En la Educación Infantil es esencial a la hora de evaluar tener en cuenta una perspectiva de evaluación continua en la que mediante la observación sistemática se recoja el avance individualizado de cada alumno siguiendo los criterios de evaluación planteados para la educación en valores en el apartado de la concreción curricular, y, asociados a ellos se pueden emplear cuestiones como las siguientes:

- Escalas de estimación.
- Listas de control.
- Diarios o agendas de aula.

8.11. Orientaciones para directores de centro

Los directores de centro deberán comprobar que los docentes siguen los mismos principios para educar en valores y cerciorarse de que en el aula la educación siempre se dirija a fomentar el diálogo, el consenso y aspectos democráticos.

Por su parte, si se creara un comité de educación en valores, desde la dirección del centro educativo se velará por la participación de la comunidad educativa y por su correcto funcionamiento, planteándose de base al menos una reunión mensual para evaluar aspectos cívicos que conciernen al buen funcionamiento del centro y a aquellos vinculados con la formación ético-cívica de los profesionales que trabajan en la institución, de las escuelas de valores para padres o tutores y de comunicación interna y externa.

La dirección, a su vez, orientará en todo lo relativo a la metodología y a la concreción de los valores a los docentes y, además, dará todas las herramientas que sean precisas para abordar la misma respetando lo propuesto en el apartado de concreción curricular.

8.12. Aspectos teóricos de la metodología para educar en valores

Propuesta para la educación ético-cívica desde la primera infancia

La escuela debe contemplarse como un espacio de fomento de equidad formativa para todos los alumnos, con independencia de su nivel socio económico y de cualquier otra condición. Es el lugar idóneo en el que transmitir no solo contenidos conceptuales, sino también procedimentales y, sobre todo, actitudinales.

Por ello, la educación en valores se constituye no como voluntaria, sino como exigible para que el docente proporcione una educación realmente integral que permita el florecimiento del individuo y la focalización del mismo en proyectos de vida buena.

Tras estudiar las diferentes teorías del aprendizaje, las metodologías de los grandes pedagogos del siglo XX representantes del movimiento de la Escuela Nueva, y las teorías del desarrollo cognitivo y moral, se puede considerar un acierto el inicio de la teoría educacional en valores mediante la síntesis de las ideas de Piaget en cuanto a los

estadios evolutivos del desarrollo, de los niveles del desarrollo moral de Kohlberg poniéndolos al servicio de la formación moral de los individuos, y mezclándolos con las ideas de Eisenberg sobre moral, de Rousseau en cuanto a la Educación Puramente Negativa y en la Naturaleza.

Se podría vincular este tipo de aprendizajes, no solo, al entorno natural propiamente dicho, sino al cultural, y por ende posibilitando la utilización del patrimonio en todas sus expresiones como herramienta de acercamiento del sujeto a la realidad en el momento social en el que se desarrolla y permitiendo su conexión con el pasado a través del legado de sus antepasados humanos y con el futuro mediante la necesaria interiorización de pautas para la perpetuación del legado a generaciones venideras.

Además, se considera que se podría abordar la educación en valores en base a la descripción de estadios para la educación en valores y la utilización del patrimonio natural, cultural y artístico para ello, posibilitando así la conexión de los aprendizajes con el medio en el que se desenvuelve el sujeto y permitiendo el conocimiento, valoración y respeto por su entorno en todos los niveles y por todos los seres que en él habitan.

Todo ello con independencia de su género, religión, ideas políticas, lugar de nacimiento, etnia, orientación sexual, etc. y enfocándose en una educación a la que se podría denominar democrática en contraposición con un modelo autocrático educativo.

Los valores a trabajar dentro de la metodología, son los descritos como las 6 virtudes en el Proyecto *Values in Action*, debido a su rigor científico, y se plantean objetivos a cubrir en base a las 24 fortalezas recogidas en dicho proyecto asociadas a cada una de las virtudes.

Todos los estadios descritos para la educación en valores que se proponen en la teoría que se pretende comenzar con esta tesis, no son fijos, pues resulta complejo encasillar el desarrollo evolutivo en edades, aunque se han establecidos rangos de edad para orientar al educador en función de las características psicoevolutivas de los individuos en las edades mencionadas y teniendo presente los principales aspectos en cuanto a los niveles del desarrollo cognitivo de Piaget, J. (1974) y de desarrollo moral

propuesto por Kohlberg, L. (1978) y por Eisenberg, N. (1989) que quedan reflejados en las siguientes tablas de cara a orientar al lector y como punto de partida.

No obstante, no se debe olvidar que la generación de nuevas ideas ha de partir de la revisión y crítica de lo que nuestros antepasados nos han legado.

La metodología propuesta se conecta con una concepción de la educación en valores que tiene presente lo siguiente:

- Enfoque en valores compartidos para todos pero sin quitar valor a lo individual siempre que sea respetuoso con la ética mínima (se podría denominar enfoque transnacional siguiendo lo planteado por Nussbaum, M. (1993) al respecto. En este sentido se aboga por una formación moral individualizada pero que tenga en cuenta que el discente forma parte de un Nosotros Global y que se basade en exigencias en tanto a una ética mínima universal).
- Focalizada en el florecimiento de virtudes humanas, por lo que tiene enfoque aristotélico (educación del carácter) trabajando a través de rutinas para llegar al hábito que permita la integración del valor en cuestión dentro del carácter del individuo.
- Con base científica objetiva, sustentada en los valores propuestos en el proyecto *Values in Action* de Peterson y Seligman y en los resultados de la investigación realizada en relación a la cuestión en la tesis, así como fundamentada en la revisión bibliográfica.
- Focalizada de igual modo en el desarrollo de la buena voluntad y en el querer moralmente bueno que plantea Kant a través de la siguiente cuestión: “¿Puedes querer también que tu máxima se convierta en una ley universal? De no ser así, es una máxima reprobable. (Kant, I. 2018).

Tal vez, lo primero a tener presente para la posible implementación de una metodología para la educación en valores, serían los estadios del desarrollo cognitivo de Piaget, ya indicados en el capítulo II de esta tesis, y cuyo resumen se refleja en la Tabla 57:

Tabla 57.

Principales características para la educación en valores en función del estadio.

Nombre del estadio	Edad aproximada	Principales características relevantes para la educación en valores
Estadio sensoriomotriz	0-2 años	El niño aprende a través de los sentidos. Aparece la permanencia del objeto, la teoría de la mente y el pensamiento abstracto.
Estadio preoperacional	2-7 años	Aún no existe lógica concreta. Aparece el juego simbólico y la función semiótica que permite representar objetos mentalmente.
Estadio de operaciones concretas	7-12 años	Aparece la capacidad de clasificación. Podrían separar comportamientos buenos/malos.
Estadio de operaciones formales	A partir de 12 años	Se realizan categorías lógicas formales. El niño ya podría separar los comportamientos buenos/malos no por lo que se le indique a nivel extrínseco, sino por la abstracción de los propios conceptos y la propia reflexión.

Nota: elaboración propia basada en Piaget, tomando elementos de Hersh. R, Reimer.J, Paolitto (2002).

Resulta imprescindible partir del desarrollo cognitivo para comprender el modo en que los individuos se inician en el proceso de aprendizaje. En este sentido, conviene resaltar que el término “educa” proviene del latín “educare” y que viene a significar “sacar de”. Esta es una perspectiva que hace ver la necesidad de respetar los estadios evolutivos de los sujetos, de respetar sus diferentes ritmos de aprendizaje y, sobre todo, invita a la reflexión sobre la actividad educadora como instrumento de crecimiento humano en el que el educador ayuda al niño a aprender, pero no “de fuera hacia dentro”, sino de “dentro hacia afuera”.

Lo anteriormente descrito, entraría en contraposición con la concepción cognitivista del aprendizaje, entre la que se encuentra la teoría de Piaget. El cognitivismo concibe al sujeto como un “elaborador de información” que va construyendo mediante

representaciones internas del mundo y de su propia conducta. Lo que se pretende indicar es que es el sujeto el que va formando su propio mapa cognitivo a partir de la información que tiene y es a través de esta misma como va incluyendo nuevas conexiones que le permitirán abstraer todo tipo de pensamientos en diversas situaciones y le conducirán a la consecución de una vida con altura de miras humanas.

A continuación, en la Tabla 58, también se reflejan los estadios del desarrollo moral de Kohlberg, L. (1978), que se considera de igual modo que es preciso conocer para poder llevar a cabo la educación en valores de modo adecuado:

Tabla 58.

Descripción de los niveles de moralidad y los diferentes estadios.

Niveles	Estadios	Descripción
Preconvencional La moralidad está gobernada por reglas externas: lo que puede suponer un castigo es malo	1. Orientación hacia el castigo y la obediencia	El niño tiene dificultad para considerar dos puntos de vista en un asunto moral, al tener dificultad para concebir las diferencias de intereses. Acepta la perspectiva de la autoridad y considera las consecuencias físicas de la acción sin tener en cuenta la intención.
	2. Orientación hedonista ingenua	Aparece la conciencia de que pueden existir distintos puntos de vista. La acción correcta es la que satisface las propias necesidades y ocasionalmente las de los otros, pero desde un punto de vista físico y pragmático. Aparece también una reciprocidad pragmática y concreta de que, si hago algo por otro, el otro lo hará por mí.
Convencional La base de la moralidad es la conformidad con las normas sociales y mantener el orden	3. Orientación hacia el “buen chico”, “buena chica” o la moralidad de la concordancia interpersonal	La buena conducta es la que agrada o ayuda a los otros y es aprobada por ellos. Orientación hacia la conducta “normal”, la conducta estereotipada. Las buenas intenciones son muy importantes y se busca la aprobación de los demás, tratando de ser una “buena persona”, leal, respetable, colaborador y agradable.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

social es algo importante	4. Orientación hacia el mantenimiento del orden social	El sujeto es capaz de tener en cuenta no sólo la perspectiva de dos personas, sino la de leyes sociales. La conducta correcta consiste en realizar el propio deber, mostrando respeto por la autoridad y el orden social establecido para nuestro bien. La moralidad sobrepasa los lazos personales y se relaciona con las leyes, que no deben desobedecerse, para poder mantener el orden social.
Posconvencional La moralidad se determina mediante principios y valores mínimos con posibilidad de universalización, que permiten examinar críticamente la moral de la sociedad propia	5. Orientación hacia el “contrato social”. La orientación legalista	La acción correcta tiende a definirse en términos de derechos generales, sobre los que está de acuerdo la sociedad en su conjunto. Hay un énfasis en el punto de vista legal, pero las leyes no son eternas, sino instrumentos flexibles para profundizar en los valores morales, que pueden y deben cambiarse para mejorarlas. El contrato social supone la participación voluntaria en un sistema social aceptado, porque es mejor para uno mismo y los demás que su carencia.
	6. Orientación hacia el principio ético mínimo.	La acción correcta se basa en principios éticos elegidos por uno mismo que son comprensivos, racionales y deseables para todos. Son principios morales abstractos que trascienden las leyes, como la igualdad de los seres humanos y el respeto por la dignidad de cada persona, no son normas concretas, como los “diez mandamientos”. Aparece una forma abstracta de considerar las perspectivas de todas las partes y de tratar de organizarlas con principios generales.

Nota: basado en Kohlberg, obtenido de Delval, J. (2008).

Por su parte, se han de tener presentes los niveles de razonamiento prosocial de Eisenberg por la probada conexión de dichos niveles, que podemos ver en la Tabla 59, con la educación en valores:

Tabla 59.

Niveles de orientación moral, edades aproximadas y descripción de la etapa.

Nivel	Edades aproximadas	Descripción
1. Orientación hedonística y pragmática	Preescolar y comienzo de la escuela primaria	El sujeto se preocupa por las consecuencias para él mismo más que por consideraciones morales. Las razones para ayudar a otro se refieren a beneficios para él mismo, reciprocidad futura o interés por el otro porque se le necesita o quiere. Ejemplo: “No le ayudaría porque tengo hambre”.
2. Orientación hacia las “necesidades de los otros”	Preescolar y escuela primaria	El sujeto se preocupa por las necesidades físicas, materiales o psicológicas de los otros, aunque piense que entran en conflicto con las propias. Esa preocupación se expresa en los términos más simples. Ejemplos: “él lo necesita”.
3. Orientación centrada en la aprobación y/o orientación estereotipada	Escuela primaria y secundaria	Las imágenes estereotipadas de las personas buenas y malas y las consideraciones de la aceptación y aprobación de los otros se usan para justificar conductas prosociales o su ausencia. Ejemplo: “a él le gustaría más que ayudara”.
4. Orientación empática	Final de la escuela primaria y secundaria	El razonamiento refleja un énfasis en la adopción de perspectivas y sentimiento empático por la otra persona. Ejemplo: “me siento mal si no le ayudo porque sufre”.
5. Orientación hacia valores interiorizados.	Una minoría de final de escuela secundaria	Las justificaciones para la elección moral se basan en valores interiorizados, normas o responsabilidades, el deseo de mantener obligaciones contractuales individuales, y la creencia en la dignidad, derechos e igualdad de todos los individuos. Ejemplo: “me sentiría mal si no le ayudara porque vería que no vivo de acuerdo con mis valores”

Nota: basado en Gutenberg, (1982) y Eisenberg, (1989). Obtenido de Delval, J. (2008).

Teniendo en cuenta los aspectos indicados en este apartado, se articula una propuesta propia para educar en valores que especificamos a continuación.

8.13. Propuesta de concreción para la educación en valores: educación en valores, patrimonio y naturaleza en base a las virtudes y fortalezas del proyecto *Values in Action*

En base a la anterior información, en la Tabla 60 se propone de modo inédito una división por edades para concretar la educación en valores y facilitar a los docentes de las diferentes etapas educativas su implementación en el aula, en base a los autores ya indicados. Cabe resaltar que las edades son meramente informativas.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 60.

Propuesta de división de etapas para la educación en valores.

Estadio	Edad	Características principales
Educación en valores egocéntrica-sensitiva	0-2 años	Pensamiento egocéntrico, teoría de la mente, aprendizaje sensorial centrado en el “yo” y orientado al “nosotros”.
Educación en valores Egocéntrica con orientación alocéntrica	2-7 años * 2-3 años: Educación en valores emocional * 3-6 años: educación en valores simbólica * 7 años: Fase inicial de la educación en valores alocéntrica	El niño continúa percibiéndose como el centro del mundo, pero se le empieza a educar en el “nosotros” a través de su propio pensamiento egocéntrico. En primer lugar, a través de las emociones, continuando por el juego simbólico y acabando el estadio con una perspectiva más alocéntrica.
Estadio de educación en valores heterónoma alocéntrica	(7-12 años) * 7- 11 años: educación en valores heterónoma sensible * 12 años: educación en valores mixta	De 7 a 11 años el individuo se mueve generalmente por agrandar al adulto, existe peligro de adoctrinamiento por parte del educador. A los 12 años se empieza a mezclar la moral heterónoma con la autónoma lo que permite reflexionar acerca de los valores.
Estadio de educación en valores autónoma alocéntrica	(12-fallecimiento) * 12-15 años: educación en valores a través de la amistad. * 15-18 años: educación en valores interdependiente alocéntrica. * 18-muerte: educación en virtudes alocéntrica.	En la adolescencia los amigos cobran gran relevancia para el individuo, por lo que la educación en valores se ha de focalizar en este punto. Posteriormente ya se puede pasar a una educación en valores que tenga completamente en cuenta al otro y mire por el bien de todos de manera explícita para llegar a conformar virtudes perfeccionables orientadas al máximo beneficio propio y ajeno incluyendo a la propia especie y a las demás.

Para ofrecer una perspectiva más profunda de lo indicado en la anterior Tabla 60, se detallan a continuación aspectos asociados a cada estadio propuesto para la educación en valores cívicos de 0 a 6 años.

A) Estadio 1. Educación en valores egocéntrica sensitiva (0-2 años):

En esta etapa hay que tener presente la relevancia de aparición de la permanencia del objeto y de la teoría de la mente dentro de la educación en valores, por lo que esta debe enfocarse a un proceso de aprendizaje-enseñanza sensitivo, en el que el educador debe ser modelo de conducta en el día a día y transmitir las pautas de comportamiento apropiadas con afecto, paz y confianza.

Además, es esencial que en este periodo el educador muestre al niño la posibilidad de confiar en el entorno social que le rodea, porque el establecimiento de figuras de apego con un vínculo seguro será esencial para el desarrollo integral de la persona.

B) Estadio 2. Educación en valores egocéntrica con orientación allocéntrica (2-7 años):

En esta etapa el niño se percibe como el centro del mundo, y no es cuestión de egoísmo, si no de desarrollo evolutivo. Por esta razón, de los 2 a los 6 años de edad la educación en valores debe partir de que el adulto salga de su adulto-centrismo y con ojos de niño trate de divisar el modo en que entienden el mundo, actuando como guía del aprendizaje, como modelo de Valores y con confianza en los progresos de los pequeños y pequeñas.

- 2-3 años - **Fase de educación en valores emocional:** Un momento clave dentro de la educación en valores se haya entre los 2 y 3 años de edad, momento conocido por el gran volumen de rabietas del niño y de la niña y que supone la primera afirmación de su propia identidad. En este estadio, el momento de 2-3 años podríamos hablar de una fase de educación en valores emocional, pues es esencial poner especial énfasis en el reconocimiento y asimilación de emociones en uno mismo y en los demás para poder comprender que determinados actos de uno mismo provocan malestar en el otro o bienestar y uniendo esto a los valores que

la normativa educativa, la constitución española, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención de los Derechos del niño de 1987 promueven.

- 3-6 años - **Fase de educación en valores simbólica**: dentro de esta etapa del desarrollo destaca entre otros aspectos el juego simbólico. Será a través del juego como los niños comiencen a imitar el mundo adulto. Es en este momento en el que el educador debe introducir aspectos vinculados a la educación en valores de modo lúdico, proponiendo diversas situaciones en las que se inicie a los niños en la toma de decisiones a nivel moral. Esta fase podría denominarse educación en valores simbólica.
- 7 años - **Fase inicial de educación en valores allocéntrica**, aunque muy influida por aspectos de las anteriores etapas.

La educación en valores debe partir de la perspectiva del “nosotros”; es decir, de hacer que el niño caiga en la cuenta de la necesidad de contribuir positivamente a la comunidad humana e inclusive a la de sus congéneres de las diversas especies. Al igual que en las anteriores etapas en las que el niño y la niña se caracterizan por un pensamiento egocéntrico, el proceso educativo ha de dirigirse hacia la construcción de estilos de vida allocéntricos que primen el bien de la comunidad y no únicamente el personal, pues eso solo llevaría a una sociedad egoísta en la que los sujetos se moverían por interés propio y esto podría desembocar inclusive en el peligro para la conservación y evolución de nuestra propia especie.

En posteriores fases el sujeto iría desarrollándose a nivel moral hasta comprender, interiorizar y asimilar los valores de modo que de manera voluntaria y autónoma su proceder concordase con lo que se considera adecuado en el marco de una ética mínima.

Teniendo esto en cuenta, en el siguiente apartado, se proponen aspectos a tener en consideración para educar en valores con una metodología afín a un enfoque respetuoso para todos los habitantes de este planeta y para el propio planeta.

8.13.1 El inicio de la educación en valores

El inicio de la educación en valores es el propio educador, siguiendo la teoría sociocultural de Vigotsky, L. (1987), se afirma que el niño aprende por imitación de sus iguales y de sus figuras de referencia.

Al igual que en cualquier tipo de aprendizaje, el educador deberá situarse en la Zona de Desarrollo Próximo del niño, conociendo la Zona de Desarrollo Actual para llegar a la Zona de Desarrollo Potencial definida por el anterior autor, que se traduce en aquello que el sujeto puede llegar a hacer con ayuda de la persona que le enseña.

El educador debe ser la mejor escuela de valores posible, formándose al respecto, siendo la mejor versión humana posible de sí mismo y ateniéndose a lo que la normativa educativa indica y a lo que contiene al respecto la Convención de los Derechos del Niño de 1986, la Declaración de los Derechos Humanos, la Constitución Española en su título I y la Resolución del 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones educativas de los centros docentes.

Es a través de las rutinas como los individuos van confirmando los hábitos a través de la repetición e interiorización de las mismas, que pasarán a ser conductas autónomas y, en el caso de configurarse como hábitos buenos, entendiendo bueno como lo deseable para todos pasarán a ser virtudes propias del individuo.

Por su parte, el trabajo de las rutinas diarias se desempeña a lo largo de todas las etapas educativas, aunque es innegable que es en el primer y segundo ciclo de Educación Infantil cuando más se incide en estos aspectos para lograr el mayor nivel de autonomía en los educandos. Es por tanto imprescindible que los profesionales de la enseñanza en las primeras edades conozcan la relevancia de este aspecto dentro de la formación del ser a través de la educación en valores.

8.13.2 Educar en autonomía moral para el ejercicio de la ciudadanía democrática

Se propone aquí que el ser humano podría considerarse como ser “heterótrofo moral”, en el sentido de que parece que ha de nutrirse mediante la observación de modelos de conducta de nociones éticas que irán conformando su modo de comportarse, y su visión del “bien” y del “mal” mediante la configuración de hábitos con el ejercicio de las rutinas.

En el anterior sentido, al igual que el hombre precisa consumir alimentos para nutrirse, requiere de igual modo nutrirse de experiencias significativas y de ejemplos de buena conducta para alcanzar la virtud. Y en consonancia con ello, para que los alumnos se nutran moralmente de forma adecuada, toda la comunidad educativa ha de estar prevenida de la facilidad de ingesta de “nutrientes morales basura”, que podrían catalogarse inclusive como precursores de conductas inmorales.

La televisión, la publicidad, el uso sin consciencia de Redes Sociales... pueden alejar al individuo de nociones básicas como la paciencia, la prudencia y la voluntad para alcanzar hábitos de vida prosociales que le permitan salir de su propio yo y trascender, para llevar un proyecto de vida ético, maduro y orientado a la mejora de la comunidad. No por ello se han de omitir estos elementos en la vida de aula, pero sí que se debe invitar a los niños y a sus responsables legales a hacer un uso responsable de la tecnología y los medios de comunicación.

Por su parte, podría considerarse al humano como ser con capacidad de “autotrofia moral”, pues será a partir de los que encuentra en el medio como será capaz de fabricar su propia estructura de valores y en consecuencia de lograr una “moral elaborada” a partir de lo cual se irá conformando como sujeto moral propiamente dicho.

La diferenciación de las conductas “buenas” y “malas”, estarán en relación a lo que el entorno social del individuo catalogue y difunda como tal. Si los modelos de referencia del individuo ven adecuado comer perros, el niño y la niña que se eduquen en dicho entorno consumirán esa información y la normalizarán.

Y en alusión a lo anterior, se podrá plantear la siguiente cuestión ¿Es el humano heterótrofo moral o autótrofo?, es decir, ¿se podría decir que el individuo fabrica su propia

moral a partir de los nutrientes éticos y pautas de conducta apprehendidas de su entorno, o por el contrario se podría encuadrar en un modelo de heterotrofía moral en el que fabrica su “energía moral”, a partir de lo que el medio le proporciona integrándolo como tal?

La respuesta parece confluír con la naturaleza de la propia especie, pues el humano es una compleja máquina en la que todo funciona de manera aparentemente sencilla, aunque, el mecanismo se constituye como una realidad compleja.

Se podría realizar en base a lo descrito un mecanismo de “alimentación moral” que incluye en una primera fase la necesaria heterotrofía moral, pues será a partir de los alimentos morales disponibles en el entorno como vaya construyéndose el propio “yo moral” del individuo, para ir evolucionando hacia un modelo autótrofo moral en el que las acciones, (energía moral del sujeto) vengan determinadas simplemente por los elementos esenciales del medio, que previo análisis pero de un modo casi automático, activen la respuesta moral en el sujeto y que se conecta con una educación para el desarrollo moral autónomo.

Cabe recordar, además, que los organismos heterótrofos, tal como los define la Real Academia de la Lengua Española, son aquellos incapaces de elaborar su propia materia orgánica a partir de sustancias inorgánicas, por lo que deben nutrirse de otros seres vivos. Por el contrario, los seres autótrofos son capaces de sintetizar o elaborar su propia materia orgánica a partir de sustancias inorgánicas (Templado, J. 2007).

Si se asimila la observación de conductas identificando las mismas como si de sustancias inorgánicas se tratase, se podría considerar que el humano tiende a la elaboración de su propia materia moral, aunque se ha de tener presente, que esta materia moral propia, está previamente elaborada por otro sujeto, por lo que sería compleja la determinación del modo en que la conducta moral se genera en el humano.

Sumado a lo ya descrito, parece que la exposición a estímulos y conductas morales hacen que el sujeto las absorba, pero se plantea en este caso la pregunta que sigue: ¿es esto suficiente para que la conducta del mismo se reproduzca de igual modo?

Para tratar de dar luz a lo planteado, parece que, en los primeros años de vida, la tendencia a la heteronomía moral ya descrita por Kohlberg haría que prevaleciese como “nutrientes morales” aquello que el “otro” percibido con cierta autoridad como bueno, fuese el catalizador de la conducta moral en el niño. Pero no se puede dejar de mencionar que el carácter del propio niño interfiere en la interiorización de “nutrientes morales”.

Dicho lo anterior, se puede pensar que, en efecto, el desarrollo moral comporta cierta “heterotrofia”, pero que, debido a componentes genéticos y a la propia naturaleza humana, se tiende a la propia elaboración de “energía moral” a partir de los nutrientes previamente incorporados, siendo de especial relevancia aquellos que se absorben en las edades más tempranas, aunque siendo posible el cambio de hábitos mediante la exposición a la materia moral correcta desde el punto de vista que el grupo humano en cuestión considere “bueno”, o “malo”.

El peligro se encuentra en la sobre-exposición a estímulos que fomentan el egocentrismo propio del cerebro humano, en la ingesta de “nutrientes morales basura”, que puedan acabar formando parte de la activación inconsciente de pautas aprendidas que no lleven a la maximización del potencial humano en su sentido de orientación a la virtud y a la excelencia.

Y se resalta que los maestros se convierten en agentes precursores de nutrientes morales de calidad, que deben lidiar con los nutrientes basura, y lograr que el individuo, escoja aquellos nutrientes que vayan a ayudarlo y a ayudar a su comunidad del mejor modo posible, que no es sinónimo de rapidez, sino del ejercicio de consideradas virtudes éticas o del carácter a las que hacía alusión Aristóteles siendo estas la valentía, la templanza, la libertad y la justicia, que darían orientación a la vida buena con valor normativo ligado a la ética de mínimos.

De igual modo, para cubrir la parte racional de la conducta ética, el maestro ha de orientar la disposición de “nutrientes morales” para el alumnado con foco en los saberes técnicos (contenidos procedimentales + actitudinales + conceptuales), en la sabiduría, la prudencia y el intelecto, que constituyen las virtudes dianoéticas o intelectuales que describe Aristóteles.

Ligado a lo expuesto, y con ánimo de poder Educar en Valores en base a unos ideales democráticos que garanticen la igualdad de oportunidades en tanto a la formación moral del individuo, y con vistas a proporcionar información útil de corte científico, se plantea trabajar las Virtudes que se encuadran en el *Proyecto Values in Action*, tal como se refirió en el capítulo I de la tesis.

Dicho proyecto permite establecer las virtudes a trabajar de modo científico, en sinergia con la Psicología Positiva, y por tanto con las emociones y además, se contempla el patrimonio natural, cultural y artístico (dando gran relevancia al manejo natural y al trabajo con cuentos) como el medio perfecto para hacerlo puesto que el arte y la naturaleza tienen como característica que "mueven a nivel emocional" al individuo, por lo que, mediante los estudios realizados sobre emociones y por supuesto, con las virtudes y fortalezas clarificadas por los autores de dicho proyecto se puede emplear el patrimonio para la interiorización de aprendizajes significativos, siendo un modo estupendo de transmitir los valores que llevasen al fortalecimiento de virtudes (o de las 24 fortalezas que establecen Peterson y Dahlsgaard en su proyecto "VIA").

En resumen, todo esto, llevaría a conectar con la premisa de que el patrimonio cuenta con una capacidad potencial para emocionar y generar aprendizajes significativos que reviertan en valores prosociales, comprendidos como virtudes o fortalezas según los autores que indico. Esto se traduciría en la posibilidad de desarrollar la metodología en esta línea, pero además, serviría para ayudar en el desarrollo moral individual, a la vez que se procura la conservación del patrimonio y la sostenibilidad y preservación no solo del legado artístico y cultural, sino también el natural.

Y además, el proyecto VIA proporciona una visión muy interesante, ya que analiza las virtudes desde varios puntos: en la tradición china con el confucionismo y taoísmo, en Asia del sur con el Budismo e Hinduismo y en Occidente con la Filosofía Ateniense, Judaísmo, Cristianismo e Islamismo, esto permitiría englobar una educación en valores que relacionase ese concepto de "moral mínima".

Huelga decir que esta propuesta de cuestiones metodológicas para educar en valores, además de otorgar esencial relevancia a la educación patrimonial, debe

conectarse siempre con un enfoque basado en la valoración positiva de la diversidad y en una educación que invite a la admiración por todos los congéneres del planeta (Nosotros Global) y que trate de maximizar el bienestar de todos ellos en la vida diaria.

Bajo este enfoque del Nosotros Global se ha de superar una educación individualizada para pasar a educar de manera personalizada pero fomentando una ética de mínimos que incluso trasgreda la barrera inter-especie para que los alumnos desde las edades más tempranas se sientan seres únicos, valiosos y que a su vez forman parte de una comunidad global en la que se deben tener en cuenta las necesidades y el bienestar de los otros humanos; así como del resto de animales no humanos y de seres vivos de otros reinos.

Para ello, resultan de gran valor didáctico la concepción de Nussbaum, M.(2002) en su ética transcultural sobre las que denomina lista de capacidades transculturales o humanas que, tal como propone son las que siguen:

- La mortalidad.
- La corporalidad.
- La capacidad para el placer y el dolor.
- Las capacidades cognitivas.
- Las emociones.
- La razón práctica.
- La comunidad con otros seres humanos.
- El humor, el juego y la individualidad

Estas capacidades se pueden contemplar a nivel metodológico como aspectos importantes a tener en cuenta para la intervención educativa en el aula para conectar con los valores a trabajar en base a las fortalezas del carácter ya indicadas. Autores como Oyarzun, P. (2019) ya tuvieron en cuenta estas capacidades en el marco de la puericultura entre otros.

Para concluir el planteamiento de las líneas generales para concretar la educación en valores cívicos, se aborda en el siguiente apartado la cuestión de la formación ético-

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

cívica del profesorado mediante un estudio de caso sobre el método desarrollado en la práctica por la autora para tal fin.

9. Formación ético-cívica del profesorado. Estudio de caso mediante la utilización de una metodología basada en retos éticos.

9.1 Introducción del estudio de caso

Partiendo de la base de que para propiciar una educación en valores democrática y con una perspectiva conectada con el desarrollo de la moral autónoma desde las edades más tempranas, los docentes deben tener una base de conocimientos sólidos en lo que a este ámbito del conocimiento respecta. Por ello, se considera pertinente diseñar estrategias de aprendizaje-enseñanza significativas desde la formación de los futuros profesores.

En este sentido, se señala la falta de concreción en la formación ético-cívica en la formación del profesorado en base a una ética de mínimos que se concrete en una asignatura específica dentro de los planes de estudios de titulaciones conducentes a la profesión docente en cualquiera de sus etapas educativa.

Lo ideal sería que en dicha asignatura se concretasen contenidos concretos o saberes básicos, objetivos y criterios de evaluación. Si bien esta cuestión parece que sería pertinente que se incluyera en las guías didácticas de la asignatura concreta sobre valores, las universidades y otros centros de estudios tendrían que concretar los aspectos relacionados y se postula que podrían partir de algunas de las cuestiones que se indican en la propuesta de concreción curricular en esta tesis.

Parece que, de modo similar a lo que sucede con la falta de concreción curricular ya planteada y analizada de la educación en valores en la etapa de Infantil, lo mismo ocurre con la formación ético-cívica que reciben los estudiantes de titulaciones conducentes a la profesión docente. Y es que, en la actualidad, la misma queda vinculada al concepto de “transversalidad” y al relativismo moral, pese a su gran relevancia para la construcción de sociedades democráticas; cuestión que conecta la visión del aula no solo como un lugar de adquisición de conceptos, si no como un espacio o ágora de construcción de lo social, de lo político (que no de “la política”).

En virtud de la evidencia que ha de mover la Ciencia, y como no podía ser de otro

modo en lo que respecta al estudio de las cuestiones éticas, se reflejarán en este apartado

Los resultados sobre el modo en que los estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Ed. Secundaria, Bachillerato, FP e Idiomas de la especialidad de Intervención Socio-Comunitaria de la Universidad Rey Juan Carlos (Madrid-España), matriculados en la asignatura de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad durante el curso 2021-2022 conciben aspectos ligados a lo indicado, como los siguientes:

- Percepción sobre la educación ética, moral o cívica que reciben en su formación como futuros docentes (ligado a lo planteado sobre la falta de concreción de la misma).
- Importancia de incluir una asignatura específica de ética docente en el Máster Universitario en Formación del Profesorado.
- Conexión entre la educación y “lo político”: enseñar de forma democrática o dictatorial.

Con este estudio de caso, se pretende analizar la percepción de lo reflejado anteriormente analizando las respuestas de estudiantes actuales que se forman para ser docentes. Concretamente se escogió el grupo del Máster y la especialidad indicada, puesto que serán los encargados de impartir docencia en ciclos formativos vinculados de modo directo a cuestiones de corte muy social. En efecto, dichos ciclos formativos se vinculan a la Educación Infantil y a otros ámbitos ligados a cuestiones sociales como Integración Social y Atención a Personas en Situación de Dependencia, así como a otros ciclos ligados a formar a profesionales de la rama de violencia de género, mediación comunicativa, etc. Todas estas titulaciones tienen una especial relevancia en lo que respecta a la educación en valores.

Y de igual modo se resalta que en este pequeño estudio de caso, los participantes respondieron a un formulario de modo anónimo tras finalizar la asignatura y sin que repercutiera por ende en su evaluación y no comportase conflicto ético ninguno en lo que respecta a investigación. De este modo, procuramos fomentar, entre otros aspectos, que el aula debería ser un ágora de ética y democracia, así como la necesidad imperiosa de implementar una asignatura que articule las cuestiones de educación cívica, en valores o

ética en el Máster en Formación del Profesorado. Este estudio de caso ofrece una pequeña aproximación al método basado en la resolución de dilemas morales que la doctoranda utilizó como profesora en la citada asignatura, y que se conecta de modo directo con los fundamentos teóricos del sistema de concreción curricular y metodológico para la educación en valores que en esta tesis se plantea.

En lo que a ello concierne, en primer lugar, huelga recordar que la palabra democracia, hace alusión, según el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española a las siguientes acepciones:

- “Sistema político en el cual la soberanía reside en el pueblo, que la ejerce directamente o por medio de representantes”.
- “Forma de sociedad que reconoce y respeta como valores esenciales la libertad y la igualdad de todos los ciudadanos ante la ley.”
- “Participación de todos los miembros de un grupo o de una asociación en la toma de decisiones”.

Por su parte, atendiendo al significado etimológico de democracia (*δημοκρατία*), esta unión de letras, según se indica en elcastellano.org (2021), provienen del latín tardío *democratia* y a su vez, del griego *demokratía* ‘gobierno del pueblo’, formada por *δῆμος* (*demos*) ‘pueblo’ y *κράτος* (*Kratos*) ‘fuerza’ que se puede transcribir a su vez como *kratein* ‘gobernar’. Lo mismo se recoge en el Diccionario de la Real Academia Española, pero sin que aparezca el origen etimológico del término.

Así pues, *δημοκρατία*, a su vez, se compone de los términos *δῆμος* (*démos*), significa ‘pueblo’, y *κράτος* (*krátos*), que vendría a traducirse como ‘poder’ o ‘gobierno’, y de este modo, podríamos comprender la representación de esta palabra como “el poder del pueblo”.

Conectando esta representación del lenguaje socio-político con la cuestión educativa, se podría correlacionar con la cuestión del “paidocentrismo” en la enseñanza; es decir, que el centro del aprendizaje debe ser el “niño”, que extrapolado a todos los

niveles de enseñanza sería si seguimos con la etimología griega *ἀποξυόμενος* (*alumno*), por lo que se podría denominar “Apolosmenocentrismo”.

Asimismo, con esta palabra se podría conectar la enseñanza con ese enfoque centrado verdaderamente en el alumno y, saliendo de la perspectiva de la educación bancaria de la que hablaba Freire, se podría enfocar en la educación nutritiva, derivada de la evolución de la palabra alumno *alumnus*. Según suelen reconocer los lingüistas, es un antiguo participio mediopasivo (*alumnus* < **alomenos*; cf. «*apoxiomeno*» < *ἀποξυόμενος* [apoksy'omenos] ‘el que se raspa’) del verbo *alo* ‘alimentar, nutrir’, cuyo participio pasado *altus* ‘alto’, por cierto, significa ‘el que ha sido alimentado (y por tanto es alto)’.

De este modo, el docente sería un “alimentador”, pero el “proceso de digestión de los alimentos culturales” lo tendrían que hacer de modo activo los estudiantes. Y, a su vez, con un enfoque democrático mediante el cual se huyese de un modelo de instrucción en la enseñanza y el proceso de aprendizaje se centrase no solo en nutrir, si no en generar un ágora de aprendizaje de conocimientos teóricos, procedimentales y, sobre todo, actitudinales en la que el que nutre, el maestro, generase entornos democráticos de adquisición de habilidades docentes basándose en:

- Valores de libertad e igualdad de oportunidades formativas en el aula.
- Participación de todos los miembros del aula y de la comunidad educativa en general en la toma de decisiones que respectan a la educación reglada.

Así, se tendría la base para posibilitar una intervención educativa conectada con lo político, en tanto a la aceptación de la democracia y que pondría la soberanía en toda persona afectada y afectante del proceso de aprendizaje- enseñanza, y que podría concretarse mediante representantes como podrían ser los representantes de alumnos, de profesores, etc. si se aplicase a gran escala y no solo a nivel de aula.

A ello, conectado con los fundamentos teóricos de la propuesta de concreción para la educación en valores cívicos presentada en anteriores apartados, se conectaría el estudio de caso planteado con un método para la formación docente que emplease la posibilidad irrestricta de comunicación de la que habla Habermas, J (1991), con su

situación ideal del habla, y el uso de la mayéutica socrática aplicada al debate en el aula (Oronoz, S. 2021b), surgiendo así un ágora democrática para el aprendizaje en la que el debate ético, la resolución de dilemas morales prácticos aplicados a la profesión docente y la valorización de elementos patrimoniales ocuparían un lugar esencial.

Indicado lo anterior para contextualizar a grandes rasgos el por qué y el para qué del método para la formación del profesorado que se articula en este apartado en base a los resultados del estudio de caso planteado, esbozamos a continuación en líneas generales algunas de las cuestiones del método diseñado e implementado de modo práctico por la autora de esta tesis, siguiendo la metodología ya planteada y para conocer una primera aproximación sobre la percepción de utilidad del mismo y sobre otros aspectos ligados a la ética, la moral, los valores y la educación democracia tal como se refleja en los objetivos a alcanzar en este estudio de caso.

Lo descrito se conecta a su vez con un modo de formar a los profesores, teniendo en cuenta la perspectiva del “Nosotros Global” y tratando de apostar por mecanismos para invitar al pensamiento reflexivo, a la resolución de cuestiones morales prácticas mediante el diálogo, el consenso superando el disenso y el resto de cuestiones ya reflejadas y ligadas a conducir al alumno en su crecimiento moral autónomo para que pueda educar en el ejercicio de la ciudadanía democrática y los valores a sus futuros discentes.

9.2 Síntesis del método empleado

En primer lugar, se plantean los fundamentos y la contextualización del método empleado. El método R.E.D sigue los fundamentos planteados en la propuesta de concreción para la educación en valores cívicos que ya se ha reflejado en anteriores apartados.

Se ha desarrollado el mismo en conexión con los contenidos de la asignatura de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad del Máster y especialidad que se indicó previamente de la universidad también mencionada. Los temas desarrollados en esta asignatura son:

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tema 0. Introducción.

Tema 1. Desarrollo biológico, adolescencia y juventud.

Tema 2. Desarrollo socio-emocional, adolescencia y juventud.

Tema 3. Desarrollo cognitivo, adolescencia y juventud.

Tema 4. Desarrollo y aprendizaje.

Dentro de los mismos, se contempla la educación en valores ligada al desarrollo y aprendizaje moral y socio-emocional. Lo ideal sería contar con una asignatura específica para poder profundizar de modo concreto en contenidos afines a la cuestión ético-cívica.

Con un total de 16 clases teóricas, 4 de resolución de casos prácticos (en este caso de dilemas morales para la formación docente), 4 pruebas prácticas, 4 jornadas o seminarios y un total asignado en la guía docente de 75 horas de trabajo total del estudiante para superar la materia, se conectaron los contenidos de la misma con aspectos de desarrollo moral y de educación cívica del modo que se recoge en la Tabla 61.

Tabla 61.

Conexión de los contenidos de la guía docente con aspectos de desarrollo moral y educación cívica

Tipo de clase	Periodo	Contenido	Resolución de dilema moral
Clases teóricas con el contenido tras hacer la primera resolución moral vivencial sobre autonomía / heteronomía moral.	Semana 1	Temario bloque temático I. Explicaciones orales del temario, lecturas, análisis de material audiovisual. Aproximación a la educación en valores y al desarrollo moral mediante actividades presenciales. Se aborda el tema introductorio de la asignatura y se emplean técnicas vivenciales para la resolución de dilemas morales y el método mayéutico y discursivo para generar debate democrático.	Dilema moral 0 sobre autonomía/heteronomía moral “Quítate los zapatos”.
Clase teórica y conexión de	Semana 2 a 3	Temario teórico ligado con el aprendizaje y el desarrollo.	Dilema moral 1 “Somos diversos” en

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

contenidos con aspectos morales. Se finaliza la clase con resolución de dilema moral sobre valoración positiva de la diversidad y se plantea la práctica de “deconstrucción identitaria a través del arte” (muy ligada a la ética transcultural).		Lecturas, visualización de contenido multimedia y resolución de dilemas morales sobre el aprendizaje, la diversidad y la democracia en el aula.	el que los alumnos comprenden la diversidad como cuestión esencial y positiva.
Contenidos teóricos y prácticos con resolución de dilemas morales prácticos aplicados a la cuestión docente.	Semana 3 a 4	Contenidos conectados con el desarrollo afectivo y socio-emocional, con la adolescencia y la juventud. Haciendo especial énfasis en los estilos de apego y en lo que se conectan los mismos con el desarrollo moral.	Dilema moral 2 “Salta la rana” sobre autoconocimiento, estilo de apego e identificación de problemas de convivencia.
Contenidos sobre desarrollo cognitivo con diapositivas y casos prácticos.	Semana 4	Contenidos ligados al desarrollo cognitivo y su incidencia en cuestiones morales.	Dilema moral 3. “Retos éticos para docentes parte a”.
Contenidos sobre pensamiento moral, desarrollo de la cognición social y pensamiento moral.	Semana 5 a 6	Los contenidos de esta semana son esenciales para la comprensión profunda de la cuestión social y su vinculación con la cognición social.	Dilema moral 4. “El secuestro del profesor de investigación”.
Contenidos ligados al desarrollo, al aprendizaje y a estrategias didácticas significativas en la intervención educativa.	Semana 7	Contenidos de profundización en la cuestión y trabajo de resolución de dilemas morales practicando el debate sobre cuestiones de actualidad y mediante retos éticos docentes cuya resolución debe hacerse de modo cooperativo.	Resolución del dilema moral 4 en grupo y planteamientos éticos para una ética mínima no alterizante.
Contenidos de refuerzo y profundización.	Semana 8 a Semana 9	Se desarrollan casos prácticos y debates y se profundiza en los contenidos trabajados.	Dilema moral 5. Retos éticos cooperativos y creación de sistemas de valores de la clase y consensos éticos.
Contenidos de recapitulación, síntesis y profundización.	Semana 10 a Semana 10	Contenidos enfocados a la recapitulación de lo abordado en la asignatura y énfasis en modos de plantear situaciones de debate democráticas. Se trabajan aspectos teórico prácticos sobre liderazgo	Dilema moral 6. “El juicio”.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

		moral en el docente, atribución moral percibida y activación/desactivación de prejuicios y estereotipos.	
Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.	Semana 1 a semana 10	De modo holístico se trabajan los contenidos conectados de toda la materia con materiales motivadores, haciendo gran uso de elementos sensoriales, del debate en el aula y se explica el trabajo grupal sobre deconstrucción identitaria a través del arte (Dejando tiempo al final de casi todas las sesiones para que se pueda avanzar en el mismo).	Se plantea el modo en que se procederá a lo largo de cada sesión y se recuerda antes de cada una de ellas los materiales que se deben traer y los contenidos que se deben haber leído con anterioridad siguiendo un modelo afín a la clase invertida.

Métodos de evaluación

La asignatura se evalúa mediante dos pruebas objetivas, un trabajo individual y otro grupal. Del mismo modo, se valora positivamente la participación activa y democrática en el aula, la comunicación asertiva y la cooperación y ayuda demostrada para con los compañeros.

Se evalúan todas las pruebas mediante rúbrica individualizada con calificación cualitativa y cuantitativa optando por pruebas con diseño universal.

Descripción de las pruebas de evaluación y ponderación

En la asignatura indicada se respetó lo que ponía en la guía docente, desarrollando dos pruebas de evaluación objetiva con contenidos conceptuales que se debían solucionar de manera reflexiva justificando las respuestas y en las que cada alumno tuvo una rúbrica individualizada y se llevó a cabo por su parte actividades de resolución de dilemas morales no evaluables pero que comportaban determinados beneficios para el grupo si se resolvían adecuadamente de modo cooperativo y colaborativo. Algunos de estos beneficios fueron:

Figura 86.

Tipos de refuerzos dados por la resolución de dilemas morales.



Si los alumnos resolvían los dilemas morales de modo democrático y cooperativo, podían obtener mayor tiempo para entregar las tareas, así como para realizar pruebas evaluables, escoger el lugar donde deseaban dar la clase o proponer experiencias lúdicas. El comodín permitía “curiosear” sobre cuestiones que interesasen al grupo, parando la clase de modo respetuoso cuando se deseara utilizar el mismo.

Además de ello, al finalizar cada dilema, la profesora elaboraba material audiovisual para los alumnos y lo subía al Aula Virtual (previa aceptación por parte de los mismos de sacar fotos en el aula o vídeos y sin que se viera en ningún caso sus caras para preservar su intimidad).

Materiales

Se crearon materiales con contenidos desarrollados por la profesora, teniendo en consideración la guía docente de la asignatura y haciendo especial énfasis en el aspecto del desarrollo moral y de la educación en valores. Para ello, se colgaron en el Aula Virtual desde el inicio de curso para los estudiantes los siguientes documentos:

- Cronograma y planificación de las sesiones.
- Guía docente.
- Infografías y póster con glosarios y conceptos afines a la cuestión de estudio creadas con CANVA y con Genially.
- Documentos con lecturas obligatorias y recomendadas.
- Presentaciones de Power Point y de Genially con el contenido de la materia.
- Material audiovisual y fungible con elementos sensoriales.
- Música clásica para poner de fondo durante las sesiones de resolución de dilemas morales.

De igual modo se colgaron tras acabar cada sesión las presentaciones dinámicas creadas con Genially sobre los dilemas morales que se han resuelto de modo cooperativo en el aula.

Con antelación al desarrollo de las sesiones, se pidió a los alumnos traer algunos artículos personales que se detallarán en la breve explicación de cada caso práctico realizado. Esto hizo que el alumno se sintiera partícipe de su propio proceso de aprendizaje y que su motivación se incrementara. Señal de ello es que prácticamente en todas las sesiones acudieron casi el 100% de los discentes matriculados (siendo no obligatoria la asistencia a clase).

Por su parte, desde la primera sesión, la profesora llevó siempre material fungible creado por ella misma y teniendo en consideración los intereses de los alumnos, sus necesidades y atendiendo a la diversidad presente en el aula.

Comunicación y difusión

Incluso de modo previo al inicio de la asignatura, se trató de crear un espacio de debate, comunicación y democracia tanto en el aula física como en la virtual. De este modo, las sesiones siempre constaban de los siguientes aspectos:

- 1- Explicación de la sesión con un mensaje por Aula Virtual.
- 2- Recordatorio de la clase el día de antes por Aula Virtual y correo electrónico, explicando lo que se trabajará en la sesión e indicando el dilema moral que se resolvería, así como los materiales que debían traer

los alumnos (tratando de reutilizar y evitando el gasto de dinero).

- 3- Creación de foros de debate por cada sesión para fomentar los espacios de diálogo en el campus virtual.

Por su parte, en las sesiones de clase presencial la estructura seguida fue la siguiente:

Figura 87.

Estructura de las sesiones de clase.



Desde la primera semana se apostó por crear un espacio de diálogo en el que toda opinión fuera bienvenida y se concretaron de modo conjunto pautas básicas de convivencia en el aula. Nunca se pidió silencio ni atención, pues para que exista autoridad moral percibida por parte de los alumnos hacia el docente, esta se debe ganar y no imponer. Del mismo modo, se fomentó la escucha activa y el conocimiento de uno mismo y de los demás con prácticas vinculadas al conocimiento de la personalidad, el desarrollo y los valores.

Las sesiones siguieron una estructura en la que se tuvo en cuenta no estar más de 20 minutos con cada actividad para mantener la atención y la motivación. Por ello, se comenzaba dejando algo de tiempo para que los alumnos hablaran libremente, se daba

seguidamente la bienvenida y en función de cómo estuvieran los discentes ese día, se comenzaba con un dilema moral a resolver de modo conjunto (si llegaban más activos), o por la teoría (si parecían más tranquilos).

Los dilemas planteados siempre partían de aspectos trabajados en la anterior sesión, con excepción del primero de ellos que fue el paso primero para explicar qué es el desarrollo moral y la diferencia entre la autonomía y la heteronomía moral.

Las normas estipuladas en la clase partieron del diálogo y se sintetizan del siguiente modo:

- 1- Toda opinión es válida siempre que se fundamente en principios democráticos y no atente contra la dignidad de otro ser.
- 2- Todos somos diferentes y vulnerables y está bien pedir ayuda, perdón y exponer las dudas y conflictos percibidos de modo asertivo para buscar consensos.
- 3- No es necesario estar sentado en la silla, si alguien lo precisa puede moverse libremente respetando siempre a los demás para no perturbarles y siempre se puede debatir desde el punto de vista democrático y teniendo en cuenta los fundamentos de la ética discursiva lo planteado en clase (se explicó esta cuestión con antelación).
- 4- Venir a clase es un derecho, no una obligación.
- 5- El aula es un espacio de conocimiento compartido y de democracia, no se va a memorizar simplemente si no a experimentar el aprendizaje y a sentirlo.
- 6- Somos un “nosotros” y en consecuencia cada miembro importa. Se fomenta siempre el amor, la admiración y el respeto por cada uno de los compañeros, por los docentes y por todos los miembros de la comunidad educativa.
- 7- No se aceptan posturas que lleven a la discriminación por ninguna razón o a causar daño a otro ser.
- 8- La verdad es verdad hasta que viene alguien y demuestra lo contrario. Se apuesta por la apertura mental y por el autoconocimiento, la empatía y se considera esencial el desarrollo de pautas de convivencia cívicas.
- 9- Se fomentará siempre el compañerismo y la actitud cooperativa y focalizada en maximizar el bienestar de todos los congéneres.

10- En caso de no querer participar en alguna dinámica siempre se puede plantear el por qué si se desea y nadie será obligado a desarrollar ninguna de ellas.

Principios del método

Los principios del método son los mismos que los desarrollados en la propuesta de concreción metodológica en esta tesis, y que se explicaron en su correspondiente apartado:

- ✓ Principio moral del “Nosotros Global”
- ✓ Principio de dignidad
- ✓ Principio de universalidad
- ✓ Principio de vulnerabilidad
- ✓ Principio de vida sentida
- ✓ Principio de legado
- ✓ Principio de búsqueda de veracidad
- ✓ Principio de voluntad
- ✓ Principio de excelencia

Por su parte, se plantea el principio del método esencial que el que se relaciona a continuación:

- Todo docente o futuro docente debe respetar la profesión docente en todos sus sentidos y comprender el proceso de intervención-educativa como aquel que se destina a la maximización de las potencialidades humanas y a la conservación del legado, partiendo del punto de vista de la búsqueda activa del bienestar para todos los congéneres y siendo un ejemplo a seguir tanto dentro como fuera del aula de buen proceder ético-cívico.

Aspectos esenciales del método

Los aspectos generales del método son los siguientes:

- Se emplea el aprendizaje experiencial y motivador, basado en retos y en resolución de problemas aplicando la cuestión a la resolución dialógica de dilemas morales conectados con la profesión docente y con temas de actualidad.

- Se respetan las situaciones ideales de habla de Habermas en el marco de su ética discursiva en todo debate surgido en el aula.
- Se pone énfasis en la educación patrimonial por su conexión con la ética transcultural y con la construcción identitaria para fomentar la valorización del legado cultural, natural y artístico.
- Se comprende al alumno como único, se le dan las herramientas pertinentes para facilitar su proceso de aprendizaje de modo individualizado, pero se incide en que cada uno de los discentes se sepa único, pero parte del grupo, y a su vez de ese “Nosotros Global”.
- Se apuesta por un modelo constructivista de aprendizaje en el que el alumno con el docente y los otros compañeros como guía va construyendo su propio conocimiento y exponiendo sus ideas, necesidades y dificultades de modo asertivo.
- Los materiales utilizados deben causar el menor impacto ambiental y económico posible, por lo que se prioriza el uso de materiales reciclados y que a su vez dañen lo menos posible el planeta.
- El propio docente debe tratar de ser ejemplo a seguir e invitar al crecimiento moral autónomo mediante estrategias y actividades didácticas significativas y que se conecten con necesidades reales del grupo de alumnos para su formación como docentes. Además, debe tratar con afecto y respeto a cada uno de sus estudiantes, tratando siempre de tener una escucha activa y ha de mantener un estilo educativo democrático en todo momento.

Además de ello, el método R.E.D cuenta con objetivos concretos tal como se detalla seguidamente.

Objetivos del método R.E.D

El objetivo general del método es el de contribuir a la formación ético-cívica del profesorado mediante experiencias motivadoras, significativas y que fomenten el pensamiento moral autónomo, el ejercicio de la ciudadanía democrática, la maximización del bienestar para todos los congéneres y la valorización del legado patrimonial para la preservación de elementos culturales, naturales y artísticos.

Por su parte, los objetivos específicos serían los que indicamos a continuación, y que se plantean en términos de capacidades de los alumnos del modo que parten de la frase “que el alumno sea capaz de...”

- Aproximarse al conocimiento de cuestiones sobre la educación en valores de modo teórico y práctico conociendo conceptos como: ética, moral, valores, axiología, etc.
- Reflexionar sobre modos de educar que sean democráticos y cooperativos.
- Ejercitarse en la resolución de dilemas morales mediante el debate, el trabajo en grupo y el planteamiento de la propia visión de los mismos desde un plano asertivo y dialógico.
- Interiorizar la diversidad en el aula como positiva, valorando a cada compañero como ser único con dignidad intrínseca y ayudando a otros y dejándose ayudar a su vez por el grupo.
- Descubrir estrategias de comunicación adecuadas, asertivas y respetuosas.
- Practicar la creatividad y la argumentación en el desarrollo de las actividades.
- Comprender que todos los congéneres deben ser respetados si se desea una educación no discriminatoria en todos los sentidos.
- Aceptar la propia vulnerabilidad como cuestión necesaria y conocer las propias capacidades, limitaciones y potencialidades.
- Aproximarse a la profesión docente de modo respetuoso, conociendo la repercusión que la misma tiene en el desarrollo de cada individuo y en la conservación del legado y del planeta.
- Descubrir los documentos a tener en cuenta para la educación en valores cívicos (Declaración y Convención de los Derechos Humanos y del Niño, Constitución Española, etc.)
- Conocer la perspectiva ético-educativa del “Nosotros Global” y en qué consiste la ética de mínimos en lo que respecta a la enseñanza de valores.

Dichos objetivos deben tenerse en consideración para la planificación de actividades y, además, se recomienda trabajar dilemas morales que se conecten con los saberes básicos que se plantearon en el modelo de concreción curricular con sus debidas

adaptaciones al nivel de desarrollo evolutivo de los discentes que se forman para ser docentes.

Evaluación con el método R.E.D

La evaluación debe ser sistemática y continua para identificar la evolución de cada alumno en las cuestiones ético-cívicas. Por su parte, se deben crear rúbricas individualizadas con un apartado cuantitativo y otro cualitativo en el que se detallen las fortalezas y debilidades mostradas en cada caso con el foco en la mejora.

El docente debe ser capaz de comunicar de modo afectivo y efectivo aquello en lo que el alumno debe poner atención para mejorar y a su vez, resaltar siempre también lo positivo para crear sentimientos de autoeficacia que lleven al deseo de seguir aprendiendo.

La evaluación debe incidir en la parte cualitativa y se recomienda incidir en la importancia del aprendizaje colaborativo y no competitivo en cuestiones cívicas.

Las rúbricas individualizadas deben ser respetuosas y ofrecer de modo minucioso los detalles para que cada alumno conozca los criterios que se han evaluado (que en cada actividad deben ser detallados por parte del docente por escrito antes del desarrollo de las mismas).

Para continuar con la explicación del método llevado a cabo para la formación ético-cívica del profesorado, se detalla una pequeña descripción de los dilemas morales efectuados recogiendo los mismos en tablas en las que se indican aspectos como su nombre, el objetivo, descripción de cada uno de ellos y evidencias en forma de fotografías o vídeos.

Descripción de los dilemas morales efectuados

Los dilemas morales que se indican en este apartado se han desarrollado de modo práctico con la muestra que ha respondido el formulario de este estudio de caso. Se podrían plantar tantos dilemas morales como se deseara siguiendo siempre los principios indicados en la metodología para aproximar a los futuros docentes a la educación en

valores desde el fomento del pensamiento moral autónomo y el diálogo.

Así, el primero de los dilemas se recoge en la Tabla 62.

Tabla 62.

Descripción del dilema moral 0.

Nombre y objetivo	Descripción del dilema moral
<p>Nombre del dilema: Qúitate los zapatos.</p> <p>Objetivo: Descubrir de modo vivencial lo que es la moral autónoma y heterónoma y aspectos conectados con la ética y la educación en valores cívicos.</p>	<p>De modo previo al inicio de la primera clase, la profesora envía un correo en el que indica que los alumnos deberán traer a la sesión calcetines, un objeto personal y descalzarse antes de entrar en el aula (sin dar más explicación).</p> <p>Una vez que comienza la clase, la profesora se descalza y según van entrando los alumnos, de modo amable les indica que se quiten los zapatos y los dejen en la entrada.</p> <p>Los alumnos se quitan los zapatos. En cambio, a los que entran después de que ya se haya iniciado la sesión, reciben la instrucción “si queréis quitaros los zapatos” (algunos se los quitan y otros no).</p> <p>Después, cuando se van presentando indicando qué artículo han traído que les represente y por qué, la profesora pregunta al grupo que por qué se han quitado los zapatos. Se escuchan argumentos como “porque nos lo has pedido”.</p> <p>La docente seguidamente pide que levanten la mano los que se han descalzado porque se lo ha mandado ella, y prácticamente todos lo hacen. A los que no se han quitado los zapatos se lo pregunta también y las respuestas que dan son “porque me has dicho si quieres y no quiero” y tan solo uno dice “porque no me gusta estar sin zapatos”.</p> <p>Una vez que se plantea el debate del por qué se hace en ocasiones algo que no se desea si lo manda otro, se habla de la moral autónoma, heterónoma y de la autoridad moral del docente.</p> <p>Ligando la cuestión a la educación en valores y al valor de la palabra y de los actos, la docente decide no calzarse en el aula durante ninguna sesión de clase del curso, y de igual modo promete que en la siguiente ponencia también se descalzará para enlazarlo con el tema de la autoridad moral percibida en consonancia con el valor de actuar de acuerdo a lo consensuado y así lo hace tal como se refleja en la imagen que aparece tras la tabla.</p>
<p>Evidencia</p>	<p>Se recopilaron fotografías de los objetos que los alumnos trajeron y mediante la escucha activa y la anotación de frases de cada uno de ellos al día siguiente la profesora creó un documento llamado “Somos nosotros” con las imágenes y las frases de los alumnos y lo subió al campus virtual de los estudiantes.</p>

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Figura 88.

Fotografía de la autora de la tesis en las Jornadas de Innovación Docente de la URJC en el curso 2021/2022 para resaltar el valor de la palabra. Imagen cedida por Amaya Díaz (2022).



A continuación, en la Tabla 63 se recoge el dilema moral 1.

Tabla 63.*Descripción del dilema moral 1.*

Nombre y objetivo	Descripción del dilema moral
<p>Nombre del dilema: Somos diversos.</p> <p>Objetivo: Valorar la diversidad de forma positiva y trabajar de modo cooperativo practicando la escucha activa y el debate empleando la mayéutica y los principios de la ética discursiva y reflexionar sobre uno mismo en relación a fortalezas, debilidades, sesgos y prejuicios o estereotipos adquiridos a lo largo del tiempo.</p>	<p>Antes de la sesión se pide a los alumnos que traigan una bola de plastilina del color que deseen.</p> <p>La actividad se desarrolla en varios pasos:</p> <p>Paso 1. Hacer una bola de plastilina.</p> <p>Paso 2. Comprobar si la bola es igual que la de los compañeros (tamaño, forma, color...).</p> <p>Paso 3: Quitar un trozo de la propia bola por cada aspecto de los siguientes con los que el alumno se siente identificado (se plasman estos aspectos en la imagen que aparece debajo de esta tabla).</p> <p>Paso 4: Sumar una bolita de plastilina a la bola por cada aspecto que el alumno considera que han beneficiado a su aprendizaje y desarrollo (se indican los mismos en la segunda imagen).</p> <p>Paso 5: Dejar la bola en la mesa de la profesora.</p> <p>Paso 6: Resolución de dilemas morales sobre la diversidad practicando el debate democrático. Las cuestiones lanzadas por la profesora son estas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Partimos todos de la misma bola? • ¿Cómo influye lo que se suma y lo que se resta a la bola? • ¿Cómo influye el docente en que el alumno pueda mantener o incrementar el tamaño y la consistencia de su bola? (se trabajan conceptos afines al autoconcepto, percepción de autoeficacia, autoestima, estereotipos, prejuicios, sesgos y se explican los efectos Pigmalión y Halo). <p>Paso 7: se continúa el debate en torno a la cuestión de que el aprendizaje es como nuestra “bola”, y que de modo directo se relaciona con el desarrollo (se plantea la bola como el aspecto innato o genético desde el punto de vista de que condiciona, pero no determina y se establecen sinergias con la cuestión moral y con la activación/ desactivación de prejuicios, estereotipos y con la importancia de no poner etiquetas a los discentes). Además, se habla sobre la necesidad de educar teniendo en cuenta aspectos como los siguientes en base al debate surgido:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Amor: educar desde y para el amor porque “con amor es todo mucho mejor”. ✓ Emoción: en la enseñanza es esencial generar experiencias ligadas con emociones positivas. ✓ Respeto y valor: el profesional de la enseñanza no es que deba aceptar la diversidad, es que ha de valorarla de modo positivo y fomentar lo mismo en toda práctica educativa.
<p>Evidencia: se puede ver la descripción de la actividad pinchando aquí.</p>	

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Figura 89.

Fotografías del dilema moral 1 “Somos diversos” enviada a los alumnos tras la resolución del mismo con las conclusiones a las que se llegaron en el desarrollo de la misma.



Figura 90.

Aspectos que “restan a la bola” extraído de la presentación compartida con los alumnos para hacer la actividad.



Figura 91.

Aspectos que “suman a la bola” extraído de la presentación compartida con los alumnos para hacer la actividad.



El dilema moral número 2 lleva por nombre “Salta la rana” y su descripción se recoge en la tabla 64 que se puede observar a continuación.

Tabla 64.

Descripción del dilema moral 2.

Nombre y objetivo	Descripción del dilema moral
<p>Nombre del dilema: Salta la rana.</p> <p>Objetivo: aproximarse al conocimiento de cuestiones ligadas a los estilos de vínculo de apego y a otras sobre autoestima, autoeficacia, indefensión aprendida y aspectos como la ética de mínimos para garantizar una convivencia básica.</p>	<p>Se plantean dilemas morales vinculados a aspectos como el autoconocimiento, los estilos de apego y la identificación de problemas de convivencia.</p> <p>Antes de la sesión se pide a los alumnos traer pegamento y tijeras y una vela. Se inicia la resolución de problemas dando a cada alumno una rana de fieltro elaborada con materiales reciclados por parte de la profesora que deben sacar de una bolsa negra y se van desarrollando las siguientes fases de modo consecutivo y practicando la escucha activa y el diálogo:</p> <p>Paso 1. Coger una rana y “cuidarla”.</p> <p>Paso 2. Se cuenta la metáfora de la “rana hirviendo” poniendo un vídeo en el que se ve a una rana en una olla caliente. El anfibio primero está a gusto en su “zona de confort”, pero llega un momento en el que la temperatura del agua es tan elevada que se queda inmóvil, no puede salir y muere. No se explica la moraleja de la metáfora, simplemente se pide que se reflexione internamente sobre ello y que cada alumno saque su vela.</p> <p>Paso 2. Encender la vela (se tiene en cuenta siempre la seguridad de los alumnos) y poner al lado la rana de fieltro a la que “hay que cuidar”.</p> <p>Paso 3. Se pide a los alumnos que opinen sobre qué ocurriría con la rana si la acercasen al fuego y se genera debate sobre la cuestión en conexión con dinámicas de maltrato de las que no se puede salir y se conecta con los estilos de apego. La rana pasará a ser como “el propio alumno” en lo que resta de actividad.</p> <p>Paso 4. Se plantean ejemplos para debate y “acción”, según los estilos de apego y las situaciones planteadas los alumnos deben acercarse a la rana a la vela y ver si acabaría quemándose o no. Al acabar se plantea la cuestión de la indefensión aprendida y se conecta con cuestiones de moral autónoma, no obediencia ciega por moral heterónoma y la necesidad de poner límites democráticos y éticos. Por ejemplo, se indicaron dilemas como estos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Si la rana estableció un vínculo seguro de apego en su infancia y se encuentra con otra rana que la humilla, la denigra o incluso la agrede físicamente ¿se acercaría tanto a esa otra rana (que sería el fuego) que se quemaría? Se debate al respecto y la conclusión es que no. • La rana nace en el seno de una familia en la que el castigo psicológico y físico era prácticamente diario y no podía predecir cuándo ocurriría (a veces se la castigaba y otras no por la misma razón). Esta rana comienza una relación con otra rana y se empieza a sentir mal porque vive lo mismo que cuando era pequeña pero no es consciente de ello, es más, está a gusto porque es lo que conoce ¿qué le pasaría a la rana si no logra “saltar de la relación”? (Tras el debate sobre este dilema se habla de vínculos de apego ambivalentes y del peligro de la indefensión aprendida guiando a los alumnos siguiendo la técnica mayéutica). Se resuelve el dilema con la reflexión de que la rana se quemaría y moriría salvo que alguien pudiera ayudarla. Por su parte se debate sobre el rol del docente en estos casos para dar herramientas y cuidarse a su vez él mismo a nivel emocional. • Si la rana vivió siempre con otras ranas que no atendían a sus necesidades y tuvo que crecer pensando que podía con todo sola y que nadie la ayudaría y conoce a una rana que podría ser su amiga, pero desconfía tanto que no puede acercarse ¿qué le ocurriría? (en este caso los alumnos indican que estaría tan lejos del “fuego” que podría morir de frío y se habla sobre el estilo de apego evitativo). • ¿Qué estilo de apego haría que la rana se acercase lo suficiente al fuego para no quedarse helada pero que a su vez detectase si el fuego puede quemarla o acabar por calcinarla? (se deja espacio para la argumentación, se practica la escucha activa y se llega a la conclusión de que sería el estilo de apego seguro. Además, se

plantean las problemáticas de cada estilo de apego si no es seguro (sobre todo del desorganizado) en el establecimiento de pautas correctas de convivencia y de Habilidades Sociales y se conecta con los valores en el aula y la necesidad de crear un clima de seguridad y confianza en el aula.

Paso 5. Se pide a los alumnos que peguen su rana en un collage elaborado con materiales reciclados por la profesora y que recorten cartulina (proporcionada por la docente) poniendo en un trocito aspectos importantes sobre los que se han reflexionado en los dilemas planteados indicando posibles estrategias educativas para evitar que la rana muera y conectándolo con la siguiente idea “ayudamos y nos ayudamos para saltar del agua hirviendo haciendo, siendo y enseñando...” tal como se puede ver en la imagen que aparece debajo de la tabla.

Evidencia: se puede ver un vídeo de la actividad creado por la profesora y compartido con los alumnos pinchando [aquí](#).

Figura 92.

Actividad de resolución de dilemas morales “Salta la rana”.



El dilema moral número 3 tiene como objetivo practicar la escucha activa y el diálogo democrático y su descripción aparece recogida en la Tabla 65.

Tabla 65.

Descripción del dilema moral 3.

Nombre y objetivo	Descripción del dilema moral
<p>Nombre del dilema: profes éticos.</p> <p>Objetivo: Practicar la escucha activa y el diálogo democrático para conocer los centros de interés de los compañeros y proponer en base a ellos estrategias de aprendizaje-enseñanza efectivas y afectivas teniendo en consideración valores que se consideran necesarios por parte de cada grupo.</p>	<p>Antes de la actividad cada alumno debe traer un artículo que le haga sentir bien por alguna razón.</p> <p>Paso 1. En la sesión, en primer lugar cada alumno libremente enseña lo que ha traído y explica por qué le hace sentir bien y si lo desea de dónde procede el artículo y por qué cree que le genera emociones positivas. La profesora recuerda que será esencial practicar la escucha activa para conocer a los compañeros y no da más indicaciones al respecto.</p> <p>Paso 2. Los alumnos dejan lo que han traído en una mesa, la profesora da un trozo de goma-eva a cada uno e indica que de modo colaborativo tendrán que ir recordando de quién era cada artículo y por qué le hacía sentir bien a la persona en cuestión, así como por qué era importante para ella.</p> <p>Paso 3. Los alumnos debaten para llegar a consensos sobre de quién era cada cosa y cada uno de ellos, de modo ordenado, si considera que los compañeros han reconocido bien su artículo y el porqué de lo descrito, pone su nombre con una pinza en la cuerda de la cartulina collage que trae la profesora, y además escribe en un trozo de cartulina una posible actividad o estrategia que cree que motivaría a algún compañero en base a lo que ha explicado de su artículo para aprender y en otra cartulina indica algo que a él/ ella misma le hace feliz y le ayudaría a aprender y lo mete en su respectivo sobre.</p> <p>Paso 4. Tras hablar sobre de quién es cada cosa llegando al consenso mediante el debate con ética discursiva (mientras la docente usa el método mayéutico) cada alumno se levanta para poner su nombre en una pinza y meter lo que ha escrito en cada sobre. Al finalizar se muestra la “obra” creada.</p> <p>Paso 4. Se deja espacio para debatir sobre dilemas morales aplicados a la falta de motivación en el aula acaecidos por no prestar atención a las necesidades, intereses y/o diversidad del alumnado.</p>
<p>Evidencia: Se puede ver un vídeo creado por la profesora pinchando aquí.</p>	

Figura 93.

Collage de fotos de la actividad de resolución de dilemas morales “Profes éticos”.



El dilema moral número 4 tiene como objetivo aproximarse al conocimiento de la moral autónoma y la reflexión. Sus características principales pueden leerse en la Tabla 66.

Tabla 66.

Descripción del dilema moral 4.

Nombre y objetivo	Descripción
<p>Nombre del dilema: “El secuestro del profesor de investigación”.</p> <p>Objetivo: aproximarse al conocimiento de lo que comporta la obediencia sin moral autónoma reflexionando sobre las consecuencias del propio modo de actuar y sobre la presión del grupo, estableciendo conexiones afines a ello como los totalitarismos y la diferencia entre líderes democráticos y jefes impositivos aplicados a la profesión docente.</p>	<p>Se plantea a los alumnos el reto de plantear el secuestro del profesor de investigación de modo cooperativo para ello deben decidir de modo grupal cómo lo harán, dónde y enviar en un plazo máximo de 3 días un resumen con la operación descrita a la profesora por correo electrónico indicando el nombre de dicha operación en clave.</p> <p>Paso 1. Se deja un breve lapso de tiempo para que los alumnos debatan de modo conjunto sobre la cuestión en el aula sin intervención de la profesora (solo observa). En un primer momento los alumnos se ponen a idear al plan de secuestro.</p> <p>Paso 2. La profesora indica que deben conectar la resolución del dilema moral con lo trabajado en las anteriores sesiones (esperando que reflejen los alumnos en su respuesta cuestiones sobre moral autónoma o heterónoma).</p> <p>Paso 2. Los alumnos envían el correo electrónico con nombre “operación Hawái” planteando dos posibles respuestas, una de ellas con el plan diseñado paso por paso y ligándolo a la moral heterónoma y a la presión del grupo, así como al dilema moral 0 en el que muchos se quitaron los zapatos porque la profesora se lo había “mandado” y estableciendo conexión con la cuestión de la autoridad y la diferencia entre autoridad moral percibida y autoridad impuesta. Y en un segundo caso, indicaron que el grupo había decidido no secuestrar al profesor de modo democrático votando y debatiendo sobre ello y que asumían las consecuencias que eso pudiera comportar por “no obedecer la orden de secuestro”. En el anexo IV se pone el cuerpo del mensaje recibido.</p> <p>En la siguiente sesión, se resuelve el dilema moral en cuestión mediante debate con ética discursiva y se plantea el modo en que el contexto influye en los sistemas de valores para conectarlo con la ética transcultural y dar pie al último dilema moral que se realizaría más adelante y que a su vez se conectaba con el trabajo grupal planteado para la asignatura.</p> <p>La profesora utilizó este caso para el planteamiento del último dilema, pero sin indicar en ese momento nada a los estudiantes. Por su parte, se habló sobre si sería o no posible crear sistemas de valores cívicos universales y se profundizó en la cuestión de la ética de mínimos y de máximos conectando esto con el siguiente dilema moral.</p>
<p>Evidencia: Ver el anexo IV para leer la respuesta de los alumnos si se desea.</p>	

En lo que respecta al dilema moral 5, está basado en el desarrollo de retos éticos cooperativos y en crear un sistema de valores consensuados en el aula. Sus principales características se recogen en la Tabla 67.

Tabla 67.*Descripción del dilema moral 5.*

Nombre y objetivo	Descripción
<p>Nombre del dilema: Retos éticos cooperativos y creación de sistemas de valores de la clase.</p> <p>Objetivo: practicar la resolución de dilemas morales mediante el diálogo y tratar de llegar a consensos de modo cooperativo sobre cuestiones vinculadas a la educación en valores y a la ética.</p>	<p>Se plantea a los alumnos que deben resolver de modo conjunto varios dilemas morales en grupos y plantear la resolución de los mismos en la siguiente sesión de clase.</p> <p>Se hacen grupos siguiendo el criterio de proximidad de los alumnos conforme están sentados y a cada grupo se le asigna un sobre y 5 palitos en los que pone dilema 1, dilema 2, dilema 3, dilema 3 y dilema 5, igual que en cada uno de los sobres.</p> <p>Los grupos deben resolver su dilema, pero teniendo en cuenta la opinión de los otros grupos, y para demostrar que han tenido en cuenta la misma, tendrán que adquirir el palito del dilema de cada grupo.</p> <p>En cada sobre hay una tarjeta con un dilema y con los palitos descritos.</p> <p>En esta práctica, además se propone en uno de los dilemas la creación de un sistema de valores de la clase usando el consenso mediante el debate con ética discursiva.</p> <p>Los dilemas a resolver se conectan con lo anteriormente visto en clase y ponen énfasis en cuestiones de ética de mínimos y de máximos, ética transcultural y el modo en que el contexto incide en los valores.</p> <p>En la siguiente clase se exponen los resultados alcanzados.</p>
<p>Evidencia: se refleja un collage de fotos tras esta tabla.</p>	

Ética, moral y educación.
 Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
 y metodológica desde la primera infancia

Figura 94.

Collage con imágenes de la práctica de resolución del dilema moral.



El dilema moral número 6 tiene como objetivo la resolución de dilemas morales con desactivación de prejuicios y estereotipos de modo grupal y empleando el debate para llegar al consenso ético. La Tabla 68 resume las principales características del mismo.

Tabla 68.

Descripción del dilema moral 6.

Nombre y objetivo	Descripción
<p>Nombre del dilema: El juicio</p> <p>Objetivo: resolver dilemas morales practicando la toma de decisiones con desactivación de prejuicios y estereotipos de modo grupal y empleando el debate para llegar al consenso ético.</p>	<p>Los pasos de este dilema son los siguientes:</p> <p>Paso 1. Se plantea un dilema moral concreto sobre el asesinato del profesor de investigación educativa y en base a diversas pistas (que se enlazan a su vez con estereotipos y prejuicios) los alumnos deben averiguar quién ha sido el asesino mientras tienen los ojos tapados con un pañuelo para evitar que juzguen por la apariencia física.</p> <p>Paso 2. Por otro lado, aparte de las pistas de cada personaje con cuestiones como su lugar de nacimiento, etnia, etc., en una caja se meten otras pistas como libros, un cuchillo (que no corta) o unas esposas y los discentes con los ojos tapados han de tratar de descubrir a quién pertenece cada artículo para recabar más pistas sobre el posible asesino.</p> <p>Paso 3. La profesora va narrando descripciones de los posibles asesinos y posteriormente, de modo ordenado, los alumnos proceden a tocar los artículos de la caja.</p> <p>Paso 4. Se debate usando la mayéutica y el método discursivo y el grupo indica el nombre de la persona que consideran que es la asesina en base al consenso al que han llegado.</p> <p>Paso 5. Se plantean los estereotipos que han podido surgir para la elección del culpable y se deja tiempo para debatir al respecto, ligando la cuestión con la educación en valores, la moral y la ética.</p>
<p>Evidencia:</p>	<p>Se puede ver la presentación del dilema moral desarrollado en el aula pinchando aquí.</p>

Figura 95.

Collage con imágenes de la práctica de resolución del dilema moral “El juicio”.



Una vez resumido de modo breve el modo en que se ha implementado el método de resolución de dilemas morales para la formación del profesorado en el que se ha formado la muestra del caso de estudio, se procede a indicar los objetivos y resultados del mismo según la percepción de los estudiantes que participaron en la experiencia.

9.3 Objetivos del estudio de caso

El objetivo principal del estudio de caso realizado es el de concretar en mayor medida el planteamiento metodológico de la educación en valores con un método para la formación ético-cívica de los docentes que aborde la misma para la formación del profesorado de modo concreto y coherente, así como plantear la conexión de la educación con lo político (que no con la política) y las sinergias de los ámbitos educativos, políticos y éticos dentro del aula.

Lo indicado se lleva a cabo mediante una aproximación a la cuestión desde el análisis de los resultados de una encuesta llevada a cabo con estudiantes de Máster en Formación del Profesorado (especialidad Intervención Socio-comunitaria) en la

Universidad Rey Juan Carlos en el curso académico 2021-2022).

Por su parte, para alcanzar el objetivo principal propuesto, se concreta el mismo mediante los siguientes objetivos específicos:

- Analizar la percepción de los estudiantes participantes en la encuesta sobre la educación moral o cívica que reciben en su formación como futuros docentes.
- Reflejar la importancia de incluir una asignatura específica de ética docente en el Máster Universitario en Formación del profesorado según los resultados obtenidos en la encuesta.
- Conectar la relación entre la educación y “lo político” y su sinergia con la educación democrática o dictatorial.

9.4 Métodos empleados para el estudio de caso

Para la realización del estudio de caso, se ha empleado la herramienta “Google Forms”, con el fin de crear un formulario autocumplimentado de carácter anónimo, voluntario y confidencial que se envió a los docentes con posterioridad a la fecha de su evaluación, por lo que no presentaba conflicto ético en la investigación.

Por su parte, el estudio pretende ofrecer datos cuantitativos y cualitativos en vinculación con los objetivos propuestos para el misma, por lo que consiste en una investigación de corte mixto encuadrada en el marco de las ciencias morales, de las ciencias políticas y por supuesto, de las ciencias de la educación.

9.5 Diseño muestral del estudio de caso

El diseño muestral del estudio de caso se expone en la siguiente tabla:

Tabla 69.

Diseño muestral del estudio de caso efectuado para la formación del profesorado.

Tamaño de la población	Población finita, los 30 estudiantes matriculados en la asignatura de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad del Máster Universitario en Formación del Profesorado de la Universidad Rey Juan Carlos durante el curso académico 2021-2022 en la especialidad de Intervención Socio-comunitaria.
Muestra obtenida	28
Nivel de confianza	95%
Margen de error	5%
Instrumentos de evaluación	Cuestionario autocumplimentado voluntario, anónimo y confidencial elaborado con Google Forms enviado a través del Aula Virtual de la Universidad Rey Juan Carlos.

9.6 Resultados del estudio de caso

En primer lugar, se sintetizan en este apartado los datos cuantitativos recogidos en la encuesta.

A la cuestión “¿Crees que es importante formar a los futuros docentes en cuestiones relativas a la ética/ moral y de educación en valores?”, el 100% de la muestra respondió la opción “sí”.

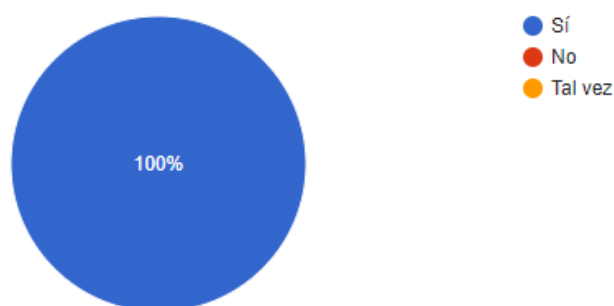
Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Figura 96.

Resultado de la pregunta 1 del estudio de caso.

¿Crees que es importante formar a los futuros docentes en cuestiones relativas a la Ética/ moral y de Educación en Valores?

28 respuestas



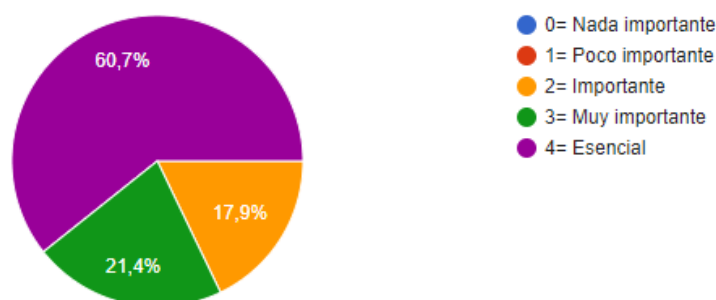
A la cuestión “¿En qué medida consideras que sería importante incluir una asignatura de ética/ moral y/o de educación en valores en el Máster Universitario en Formación del Profesorado?”, el 60,7 % de la muestra seleccionó la opción “esencial”, el 21,4% “muy importante”, el 17, 9% “importante” y nadie escogió las opciones poco importante o nada importante”.

Figura 97.

Resultado de la pregunta 2 del estudio de caso.

¿En qué medida consideras que sería importante incluir una asignatura de Ética/ moral y/o de Educación en Valores en el Máster Universitario en Formación del Profesorado?

28 respuestas



Con respecto a la afirmación “En relación al proceso de aprendizaje-enseñanza en la formación del profesorado, el aula debería ser...”, los estudiantes participantes en el estudio, pudiendo escoger una única opción, respondieron de modo unánime, en un 100% de los casos la siguiente opción:



Un espacio de debate, diálogo y democracia.

Las opciones que se ofrecieron fueron las que se muestran a continuación:

- Un espacio de debate, diálogo y democracia.
- Un espacio de adquisición de conocimientos mediante clases magistrales.
- Un espacio donde únicamente se escucha al docente.
- Un espacio donde se acepta lo que diga el docente para aprobar la asignatura.

Figura 98.

Resultado de la pregunta 3 del estudio de caso.

En relación al proceso de aprendizaje-enseñanza en la formación del profesorado, el aula debería ser... (elige una única opción)

28 respuestas



Por su parte, en la afirmación “En la formación del profesorado se debería priorizar...” en la que los participantes en la investigación debían escoger una única opción de entre las siguientes:

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

- El espíritu crítico, respetuoso y la moral autónoma en los estudiantes.
- La autoridad del que enseña y la moral heterónoma de los estudiantes.
- No sabe/ no contesta.



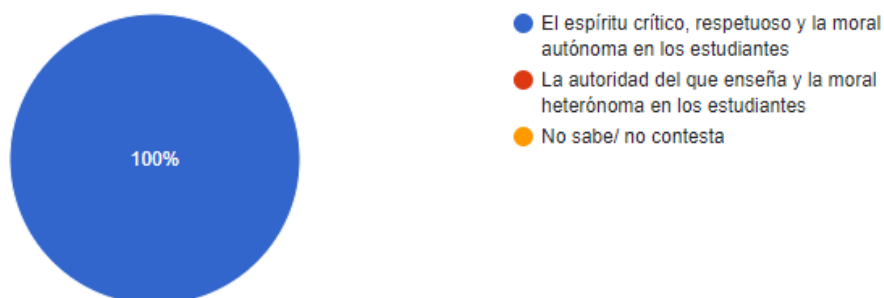
El 100% seleccionó la primera opción de las descritas con anterioridad.

Figura 99.

Resultado de la pregunta 4 del estudio de caso.

En la formación del profesorado se debería priorizar...

28 respuestas



En relación con la pregunta “En las clases, lo que más valoras como estudiante de Máster Universitario en Formación del Profesorado es...”, el 96,4% seleccionó la opción “Respeto, democracia en el aula y que el docente sea un referente”, el 3,6% de la muestra escogió “Que se aborde en el aula todo el contenido de la asignatura”, y nadie eligió la opción “Que la evaluación de la asignatura sea sencilla”.

Figura 100.

Resultado de la pregunta 5 del estudio de caso.

En las clases, lo que más valoras como estudiante de Máster Universitario en Formación del Profesorado es...

28 respuestas



Seguidamente, ante la pregunta “Durante tus estudios (a nivel general), ¿En qué medida has sentido que el docente se preocupaba verdaderamente por ti y por tus compañeros?”, en una escala en la que 1 equivalía a “nada” y 5 a “mucho”, la muestra escogió lo siguiente:

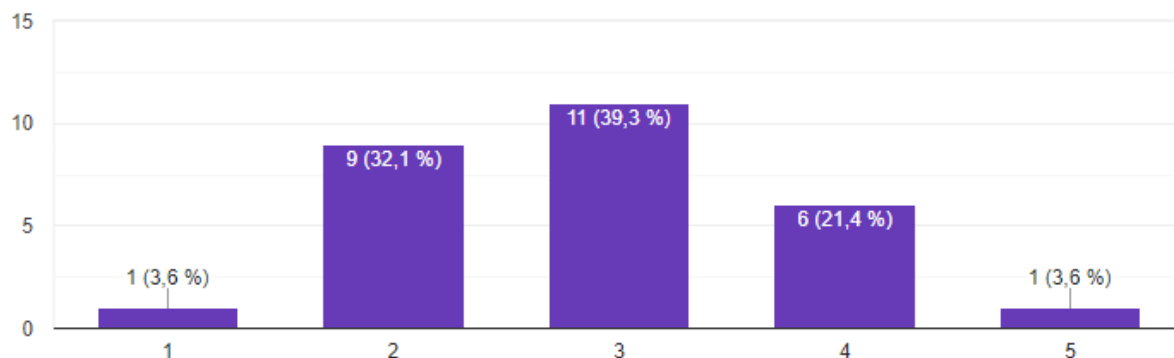
- 3,6% escogió 1 (nada).
- 32,1% escogió 2.
- 39,3% escogió 3.
- 21,4% escogió 4.
- 3,6% escogió 5 (mucho).

Figura 101.

Resultado de la pregunta 6 del estudio de caso.

Durante tus estudios (a nivel general), ¿En qué medida has sentido que el docente se preocupaba verdaderamente por ti y por tus compañeros?

28 respuestas



En la misma línea que en la anterior cuestión, pero aplicada a la asignatura de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad, por su vinculación con los aspectos éticos de la investigación se formuló la siguiente cuestión “¿Durante las clases de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad en qué medida sientes que la profesora se preocupa por ti y por cada uno de los compañeros?”, siendo la escala de valoración propuesta, la misma que en la anterior pregunta, y los resultados indicaron lo siguiente:

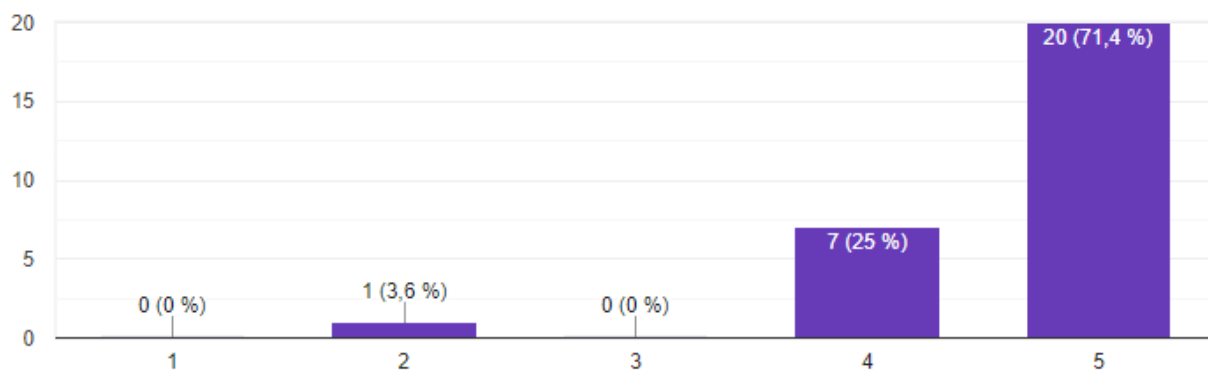
- Nadie escogió la opción “1-nada”.
- 1 persona respondió “2”, lo que equivale al 3,6% de la muestra.
- Nadie respondió “3”.
- El 25% escogió “4”.
- El 71,4% de la muestra seleccionó la opción “5-mucho”.

Figura 102.

Resultado de la pregunta 7 del estudio de caso.

¿Durante las clases de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad en qué medida sientes que la profesora se preocupa por ti y por cada uno de los compañeros?

28 respuestas



La siguiente pregunta, vinculada a la “Educación para el Nosotros Global”, y a las gramáticas de identidad/alteridad de Baumann, C. (2019) fue “¿Consideras que cuando hablamos de "nosotros" estamos excluyendo de algún modo al "ellos" o al "otros"?", y se obtuvieron los siguientes datos:

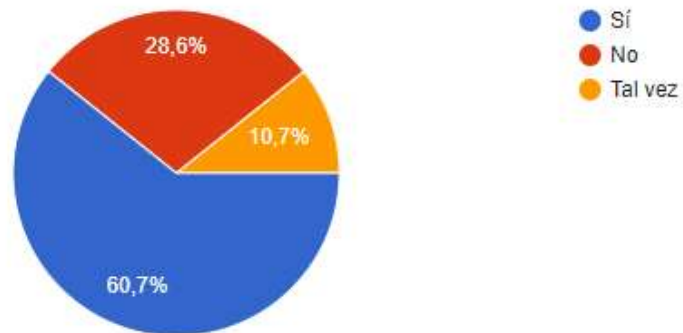
- 60,7% indicó “sí”.
- 28,6% indicó “no”.
- 10,7% indicó “tal vez”.

Figura 103.

Resultado de la pregunta 8 del estudio de caso.

¿Consideras que cuando hablamos de "nosotros" estamos excluyendo de algún modo al "ellos" o al "otros"?

28 respuestas



En otro orden de aspectos, se preguntó con un enfoque de ética docente práctica, lo que se expone a posteriori “¿Consideras que tus opiniones, ideas e inquietudes son tenidas en cuenta en las clases de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad?”, y se obtuvieron estas respuestas:

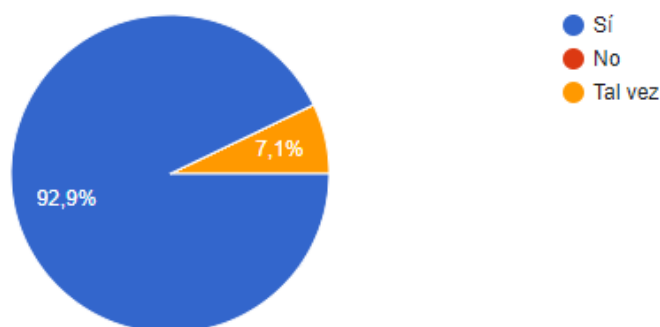
- 92,9% “sí”.
- 7,1% “tal vez”.
- 0% “no”.

Figura 104.

Resultado de la pregunta 9 del estudio de caso.

¿Consideras que tus opiniones, ideas e inquietudes son tenidas en cuenta en las clases de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad?

28 respuestas



En la importante cuestión referida al deseo de que se integrase una asignatura de ética en el Máster Universitario en Formación del Profesorado, formulada del siguiente modo “¿Querrías que en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de la Universidad Rey Juan Carlos se incluyese una asignatura de "ética docente"?", las respuestas indicaron lo siguiente:

- 82,1% indicó “sí”.
- 17,9% indicó “tal vez”.
- Nadie respondió “no”.

En las siguientes respuestas, se observa la conexión entre lo político y lo educativo, así como el factor ético.

Se planteó la siguiente cuestión con 3 posibles respuestas, entre las que los estudiantes debían escoger una: “Si tuvieses que indicar a nivel general durante tus estudios de Máster en Formación del Profesorado (en la mayoría de asignaturas) el tipo de educación que estás recibiendo se conectaría con...” Los resultados obtenidos indican lo siguiente en relación a la misma:

- 53,6% indican “Democracia (se centra en el alumno, se genera debate

respetuoso, etc.).

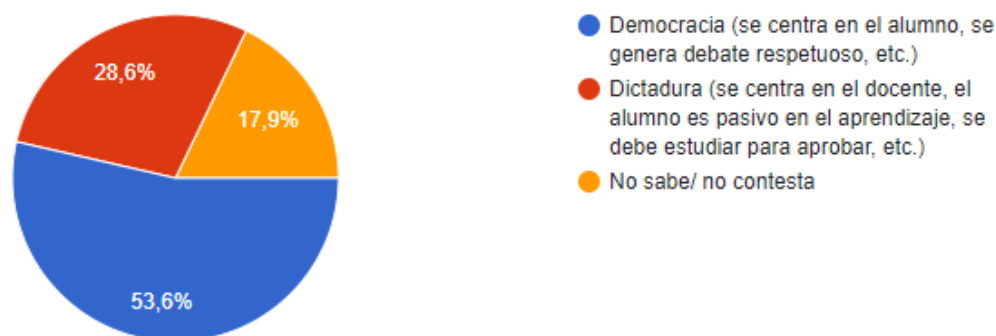
- 28,6% seleccionaron “Dictadura” (se centra en el docente, el alumno es pasivo en el aprendizaje, se debe estudiar para aprobar y no se contemplan aspectos democráticos).” Se pusieron las palabras democracia / dictadura en base a los estilos docentes que se contemplan por parte de autores como Delgado, M.A (1991), aunque se resalta que el mismo pone el nombre de estilo docente que posibilita la participación y la creatividad frente al estilo tradicional (Isaza, L & Henao, G.C.2012).
- 17,9% optaron por la opción “No sabe/ no contesta”.

Figura 105.

Resultado de la pregunta 10 del estudio de caso.

Si tuvieses que indicar a nivel general durante tus estudios de Máster en Formación del Profesorado (en la mayoría de asignaturas) el tipo de educación que estás recibiendo se conectaría con...

28 respuestas



En base a la anterior cuestión formulada, se planteó la siguiente para analizar la misma en relación a la asignatura de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad con vistas a que la docente analizase su propia práctica ética educativa (ya que es la que realizó la presente investigación): “Si tuvieses que indicar durante tus estudios de Máster en Formación del Profesorado (en la asignatura de Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad) el tipo de educación que estás recibiendo se conectaría con..”.

Los resultados que se obtuvieron de la pregunta en cuestión fueron los que se exponen seguidamente:

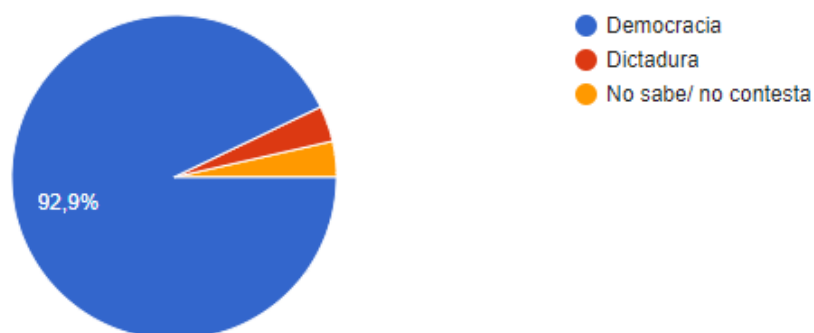
- 92,9% escogió “Democracia”.
- 1 persona escogió “Dictadura”, y otra, “no sabe/no contesta”.

Figura 106.

Resultado de la pregunta 11 del estudio de caso.

Si tuvieses que indicar durante tus estudios de Máster en Formación del Profesorado (en la asignatura de Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad) el tipo de educación que estás recibiendo se conectaría con...

28 respuestas



A la cuestión “¿El "Nosotros Global" entendido como modo de educar fuera del etnocentrismo y del egocentrismo fomenta la educación inclusiva y la igualdad de oportunidades formativas?” Los resultados reflejaron lo siguiente:

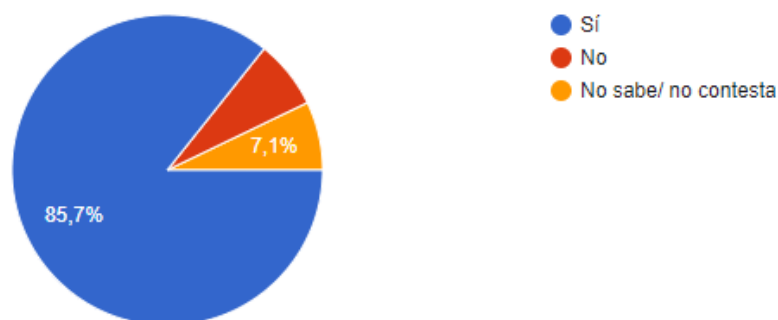
- 85,7% consideran que sí.
- 7,1%, es decir, dos alumnos, escogieron la opción “no sabe/ no contesta”.
- 7,1% es decir, dos alumnos, escogieron la opción “no”.

Figura 107.

Resultado de la pregunta 12 del estudio de caso.

¿El "Nosotros Global" entendido como modo de educar fuera del etnocentrismo y del egocentrismo fomenta la educación inclusiva y la igualdad de oportunidades formativas?

28 respuestas



Por su parte, el 100% de los encuestados respondieron "sí" a la siguiente cuestión: "¿En la asignatura de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad te sientes valorado/a, respetado/a y en un entorno de aprendizaje democrático?"

Figura 108.

Resultado de la pregunta 13 del estudio de caso.

¿En la asignatura de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad te sientes valorado/a, respetado/a y en un entorno de aprendizaje democrático?

28 respuestas



Se planteó de igual modo, con una escala del 1-nada al 5-mucho, el siguiente aspecto: "Indica en qué medida consideras que el docente debe ser un referente Ético y basar su conducta en una "ética de mínimos" a la hora de educar", y los resultados

evidencian lo siguiente:

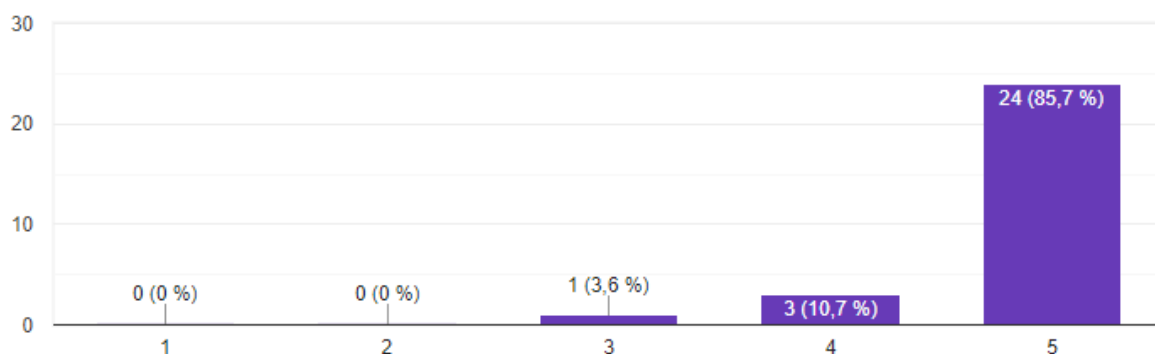
- 85,7% de la muestra escogió la opción “5-mucho”.
- 10,7% de la muestra escogió la opción “4”.
- 3,6% de la muestra seleccionó la opción “3”.
- Nadie escogió las opciones “0 ni 1”.

Figura 109.

Resultado de la pregunta 14 del estudio de caso.

Indica en qué medida consideras que el docente debe ser un referente Ético y basar su conducta en una "Ética de mínimos" a la hora de educar

28 respuestas



Siguiendo con una práctica de investigación basada en la ética, en la participación democrática y en los principios de la ética discursiva de Habermas, J (1991) se formuló la siguiente cuestión: “¿Te gusta la idea de tener "voz" en el congreso Educare-Educere mediante tus respuestas a este formulario?” y los estudiantes que participaron en la encuesta, mostraron lo siguiente con sus respuestas:

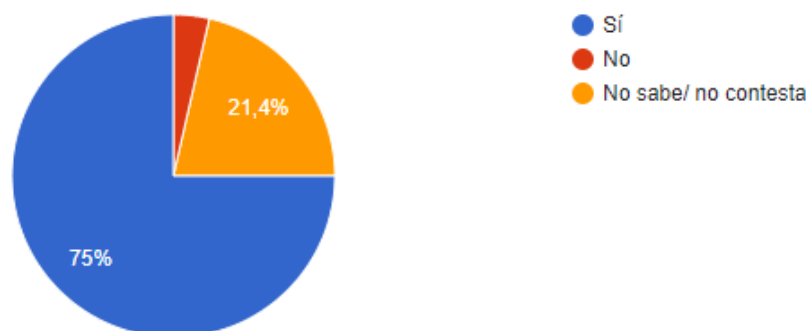
- 75% indicaron que sí.
- 21,4% seleccionaron la opción “no sabe/no contesta”.
- 1 persona, escogió la opción “no”.

Figura 110.

Resultado de la pregunta 15 del estudio de caso.

¿Te gusta la idea de tener "voz" en el congreso Educare-Educere mediante tus respuestas a este formulario?

28 respuestas



A continuación, se muestran los resultados de las cuestiones de corte más cualitativo realizadas en el mismo formulario para la presente investigación.

En referencia a la cuestión de respuesta abierta escrita, “¿Crees que en tu especialidad del Máster de Formación del Profesorado actualmente se aborda la formación Ético-moral o de educación en valores de modo concreto en alguna asignatura? Indica sí o no y, en caso afirmativo refleja en qué asignatura”, los estudiantes que participaron en la encuesta indicaron lo siguiente:

- Número de participantes que indicaron que sí, acotando que en la asignatura de Aprendizaje y Desarrollo de la personalidad: 16.
- Número de participantes que indicaron que no: 11.
- Otras respuestas:
 - ✓ Si, en mayor o menor medida en todas.
 - ✓ Supongo que de forma indirecta en aquellas que hablan sobre el desarrollo de la personalidad del ser humano, pero de forma indirecta. Estando en el primer trimestre y con tan pocas horas todavía es complicado tener una valoración real sobre si se realiza la formación de forma concreta o no.

A la siguiente cuestión, de respuesta escrita corta libre y voluntaria “Escribe si lo deseas alguna cuestión que desees reflejar en relación a la formación que estás recibiendo sobre cuestiones éticas, morales, cívicas o de educación en valores en el Máster para que las conozca la Dirección del mismo”, los alumnos indicaron aspectos como los que se recogen en la siguiente en este apartado y que han sido extraídos literalmente de las respuestas del formulario:

- El deber de formar docentes que se "autogobiernen" (desarrollo pleno de su moral autónoma), desde una comprensión del liderazgo impositivo que supone su posición en el aula por sí misma (referente y transformador social), como principio deontológico transversal curricular.
- Añadiría más comentarios críticos, debates, ver algún documental o vídeo etc.
- Realizar mayor trabajo en pro del espíritu crítico del futuro docente.
- Aprendizaje básico para el desarrollo de todas las personas más allá de la adquisición de conocimientos.
- Es interesante ver la ética de mínimos para educar de modo democrático y cívico
- Para enseñar de modo democrático debemos formarnos en una ética de mínimos.
- Me interesaría formarme en cuestiones de ética docente.
- Hacer jornadas de ética para profes.
- Me interesaría hacer una asignatura de ética para profesores.
- El "Nosotros Global" parece un buen enfoque respetuoso.

En la última cuestión del formulario se planteó lo que a continuación se refleja:

“Si lo deseas, indica cualquier cuestión que consideres importante para la formación ética, moral o cívica de los futuros docentes”. La recopilación de respuestas de la cuestión indicada se recoge en la tabla 70:

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 70.

Aspectos importantes para la formación ética, moral o cívica de los futuros docentes según los participantes de la encuesta.

Consecuencias (inmediatas y a largo plazo) de la amoralidad en el ejercicio de la docencia.	Es importante plantear este tipo de cuestiones, porque la educación es comunidad y en la comunidad surge el debate moral del buen hacer, imprescindible si queremos evolucionar a todos los niveles
Los profesores deben actuar desde una ética de democracia sin caer en estigmas ni en ideales propios	Dar a entender que una enseñanza que debe mantenerse en constante reciclaje.
En el ámbito universitario, el pensamiento crítico tendría que ser respetado en todas las asignaturas al completo y las clases magistrales encima de un pedestal por parte de algún docente, deberían desaparecer...	Es necesario que los docentes se formen en ética y moral y que la incluyan como parte de su docencia, no solo como un mensaje a trasladar a o alumnos, sino que la practiquen en el aula.
Esa formación debe adquirirse desde los niveles inferiores de la Educación.	No valoro tanto que exista una asignatura específica, sino que se aborde a nivel transversal en todas las asignaturas.
Considero que el alumnado debe ser protagonista de su proceso de aprendizaje y que la forma tradicional de evaluación tan solo sirve para marcar una relación vertical entre profesorado y alumnado. De modo que siempre propondré el trabajo en grupo y la implicación con motivación en los contenidos, pero nunca desde una perspectiva punitiva como el suspenso.	
Debería existir una asignatura de ello, o incluso trabajarse de manera transversal en todas las asignaturas	Esa formación debe adquirirse desde los niveles inferiores de la Educación.
Asignatura de ética en el Máster.	Más formación en ética/moral y educación cívica para profesores.
Sería interesante contar con formaciones específicas con objetivos, contenidos y criterios de evaluación concretos basado todo ello en una ética de mínimos.	Más formación concreta en ética docente y Formación permanente en aspectos cívicos para docentes.
Más formación en ética/moral y educación cívica para profesores.	Necesito herramientas para abordar bien la educación cívica en el aula.
“Poner en común la formación ética, moral y cívica de los docentes, actuales o futuros, es lo complicado de esta formación. Ante cuestiones reales, no hay una única respuesta. ¿Cuál es la correcta? ¿hay una correcta? ¿por ejemplo, actualmente en un IES de Madrid una alumna es libre de llevar hiyab en clase? Según la normativa del centro, ¿están prohibidos los complementos en el pelo (gorra, pañuelo, etc.) pero...y en caso de una enfermedad oncológica? o de una alopecia femenina androgénica, ¿se permitirían esos complementos? Si tengo un estudiante trans que quiere que me dirija en género neutro, ¿tengo obligación moral de hacerlo? cual es el límite? son debates que actualmente no tienen una puesta en común (son casos reales de este curso académico) y generan conflicto por su falta de criterio común ni siquiera desde la inspección una asignatura en formación ética sería fundamental, ¿pero complicada...qué formación debería tener el profesorado de esa asignatura? ¿Filosofía, psicología, derecho, formación especializada? ¿Cualquier docente?”	

9.7 Discusión sobre el estudio de caso

En virtud de lo expuesto en los resultados, se reflejan de modo resumido las siguientes cuestiones:

- Se resalta que los alumnos participantes en la experiencia que respondieron la encuesta consideran importante que se debería incluir una asignatura de ética/moral y/o de educación en valores en el Máster Universitario en Formación del Profesorado.
- Por su parte, se indica que el aula debe ser un espacio de debate y diálogo, por lo que se conecta la educación con una perspectiva de lo político basada en un modelo democrático.
- A ello se suma que los participantes consideran esencial que en la formación del profesorado se priorice el espíritu crítico, respetuoso y la moral autónoma en los estudiantes, que iría contra un modelo de lo político centrado en un régimen de carácter dictatorial.

En esta misma línea, los estudiantes mostraron que lo que más valoraban era el respeto, la democracia en el aula y que el docente sea un referente, lo que se vincula de nuevo con un modelo democrático en la educación. Y esto, además, se ve reforzado en que ninguno de los estudiantes escogió la opción “que la evaluación de la asignatura sea sencilla”, y tan solo un 3,6% eligieron “Que se aborde en el aula todo el contenido de la asignatura”.

Lo anterior deja ver que frente a un modelo bancario (Freire, P. 1985) centrado en una visión utilitarista inmediata basada en la obtención de “resultados/notas”, en los contenidos y en la evaluación, se prioriza el aspecto humano de la enseñanza, en la que se valora más lo procedimental y actitudinal que lo meramente conceptual y se sugiere la figura del docente como guía, líder democrático y, por tanto, referente.

Siguiendo con la cuestión, y en conexión con el significado etimológico de “Democracia”, que se ha expuesto en la introducción de modo somero, se plantea como cuestión importante que de los estudiantes que participaron en el estudio, tan solo en el 3,6% de casos indicaron que sentían en gran medida que durante sus estudios, a nivel general, los docentes se preocupaban por ellos; lo cual es un problema si se pretende

presumir de una educación democrática y centrada en el alumno no a nivel teórico, si no práctico.

Lo anterior parece poner en evidencia que, pese a que se pretende presumir de educación democrática, el modelo parece verse más vinculado a un modelo dictatorial por lo referido por los alumnos.

Por el contrario, siguiendo la metodología basada en la resolución de retos éticos en el desarrollo de las clases, los alumnos del estudio indicaron que sentían en un 71,4% que sentían en gran medida (mucho) que la docente se preocupaba por ellos y por cada uno de sus compañeros en la escala 1-5, siendo 5 la máxima puntuación, por lo que podría ser un modo adecuado de abordar la educación desde una perspectiva democrática.

A ello se suma que los resultados evidencian la posibilidad de emplear la orientación educativa de “Educación para el Nosotros Global” (Oronoz, S. 2021c) en consonancia con las gramáticas de identidad/alteridad de Baumann, C (2019) para fortalecer la perspectiva educativa del aula como ágora de aprendizaje inclusivo, puesto que el 60,7% de la muestra indicó que comprendía previa explicación por parte de la profesora Oronoz del “Nosotros Global” que al hablar de “nosotros” en cierto modo se excluye al “ellos” o al “otros”.

Además, apoyando la utilidad del “Nosotros Global”, se suma que el 85,7% de la muestra consideran que esta perspectiva ayuda a fomentar una educación inclusiva y basada en la igualdad de oportunidades formativas que deja de lado el etnocentrismo y el egocentrismo.

Por su parte, con el enfoque de la orientación educativa del “Nosotros Global”, así como la metodología de retos éticos, el 92,9% de la muestra del estudio consideró que sus opiniones, ideas e inquietudes sí son tenidas en cuenta en la asignatura, en la que se está aplicando dicha orientación y metodología de forma práctica. Se añade que un 7,1% indicó “tal vez” y nadie escogió “no”, cuestión que, una vez más, evidencia la posibilidad de generar un espacio o ágora de aprendizaje democrático y respetuoso para con los alumnos mediante el debate y el consenso ético siguiendo el modelo mayéutico y la situación ideal de habla de Habermas (1991).

En conexión con lo anterior, hay que tener presente el sesgo de deseabilidad social que puede haber aparecido en el estudio, que se ha intentado reducir con la realización del cuestionario de modo voluntario y totalmente confidencial y anónimo para no condicionar las respuestas de la muestra.

Y por otra parte, como aspecto esencial de la discusión en el marco de este estudio, se resalta que todos los alumnos del estudio, indicaron que querrían que en el Máster Universitario en Formación del Profesorado de la Universidad Rey Juan Carlos se incluyese una asignatura de "ética docente".

9. 8 Propuestas en base al estudio de caso realizado

Seguidamente, se conecta la cuestión político-educativa y ética en conexión con los resultados obtenidos en la investigación, y que se pueden resumir en los siguientes puntos:

- ✓ Poco más de la mitad de la muestra indicó que, a nivel general, durante sus estudios de Máster en Formación del Profesorado (en la mayoría de las asignaturas) el tipo de educación que recibían se conectaría con una perspectiva democrática, y el 28,6% indicó que se vinculaba en un modelo ligado a la dictadura, en la que se centraba el proceso educativo en el docente, el alumno se concebía como ser pasivo.
- ✓ El 92,9% de respuestas a la misma cuestión anterior, pero aplicada a la asignatura de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad impartida por la profesora Oronoz en el curso académico 2021/2022, sostenían que el tipo de educación que estaban recibiendo en la misma se conectaba con un modelo democrático, a lo que se suma que 100% de los encuestados sostenían que sí se sentían valorados, respetados y vivían el aula como un entorno de aprendizaje democrático.
- ✓ La figura del liderazgo moral democrático del docente se reflejó en el estudio con la evidencia de que los estudiantes consideraban que el docente debía ser un referente ético y que tenía que mostrar una conducta basada en la ética de mínimos a la hora de educar. Arguyendo datos cuantitativos a lo anterior, se evidencia con que un 85,7% de la muestra escogió "5" en una escala de 0 (nada)

a 5 (mucho) en relación a la cuestión referida, y nadie escogió 0 ni 1.

Lo anterior podría tenerse en consideración como aspectos a mejorar de cara a la concreción curricular de la formación docente en educación en valores desde la administración educativa.

En otro orden de cosas, se indica también que para aducir una ética práctica del proceso investigador y conectar la educación a su vez con las prácticas democráticas y con una cuestión que se podría denominar “meta ética de la investigación”, en la que el investigador sobre ética se pregunta sobre sus propias prácticas éticas; se cuestionó en el estudio a los participantes si les gustaba la idea de tener “voz” en el congreso Educare-Educere para el cual se planteó la presente investigación, a fin de que tuviesen participación democrática.

Con ello, se deseaba comprobar si lo que se estaba planteando era verdaderamente valioso para los discentes, y por tanto para la educación, porque no olvidemos que el modelo de “investigación bancaria” está omitiendo el verdadero *telos* o fin de la ciencia, que no es otro que la maximización del bien para el “nosotros” y no únicamente la acreditación exigida.

A dicha cuestión, un 75% de la muestra indicó que sí, un 21,4% dejó su “voto en blanco” al escoger “no sabe/ no contesta” y tan solo una persona indicó que no, por lo que, cuantitativamente, se puede afirmar la validez del estudio en base a la percepción de utilidad de la muestra participante.

Además, el análisis cualitativo de la cuestión parece indicar que la mayoría de alumnos indicaba que, por el momento, la única asignatura del Máster en la que habían recibido algún aspecto de formación Ético-moral o de educación en valores de modo concreto, era en la asignatura de Aprendizaje y Desarrollo de la Personalidad de la profesora Oronoz. Sin embargo, huelga decir que no existen contenidos, objetivos ni criterios de evaluación en ninguna de las guías docentes de la titulación en la Universidad Rey Juan Carlos que fomente igualdad de oportunidades formativas en estos importantes aspectos para los estudiantes de las diversas especialidades de la titulación.

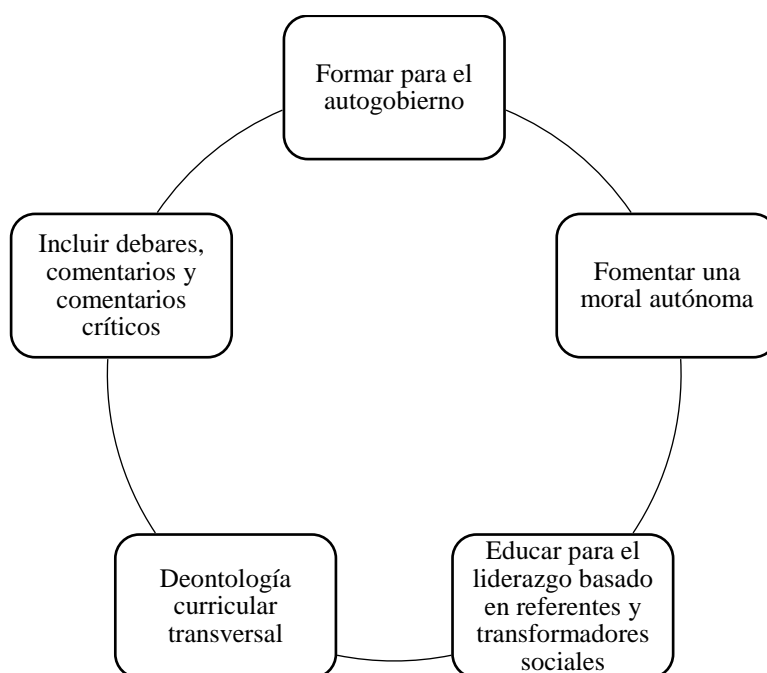
Esto convendría solucionarlo cuanto antes para dejar de optar por un modelo de docentes a los que se indica que hay que educar en valores, pero no se les dan las estrategias concretas para abordar tan compleja misión desde una perspectiva basada en una ética de mínimos.

En la misma línea, los alumnos indicaron aspectos vinculados a la cuestión de modo libre y voluntario que conectaban las siguientes ideas en el ejercicio de la formación ético-cívica de futuros docentes de Educación Secundaria Obligatoria,

Bachillerato, F.P e Idiomas:

Figura 111.

Ideas para la formación ético-cívica del profesorado.

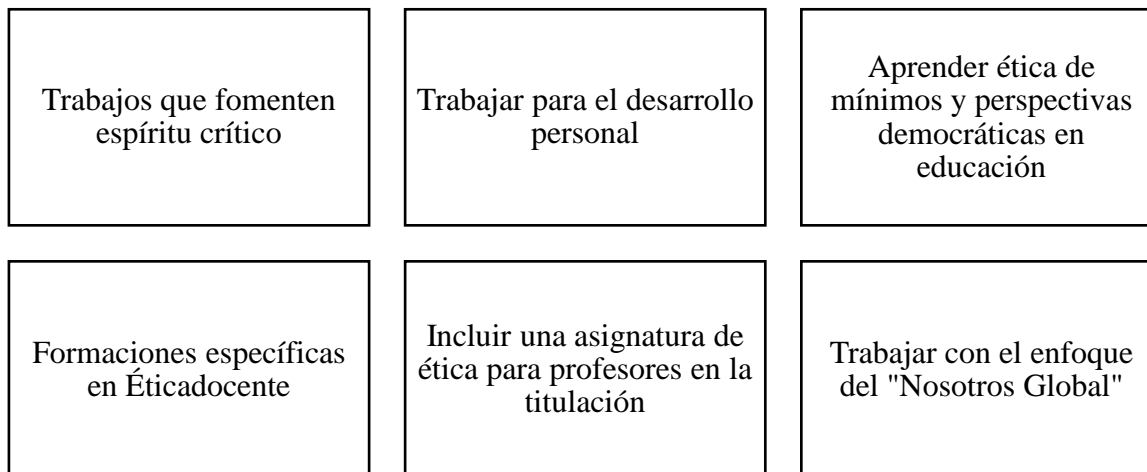


Nota: elaborado siguiendo las respuestas de los informantes del estudio de caso.

A lo anterior, se suman otros aspectos que los alumnos valorarían positivamente en su formación cívica para ser docentes:

Figura 112.

Otros aspectos de la formación ético-cívica del profesorado.



Nota: elaborado siguiendo las respuestas de los informantes del estudio de caso.

En adición a todo lo expuesto, los comentarios de los estudiantes de la última cuestión del apartado de resultados aducen que las cuestiones morales son esenciales en la formación del profesorado, resaltando la siguiente afirmación por la conexión entre la ética, la educación y la democracia:

“Los profesores deben actuar desde una ética de democracia sin caer en estigmas ni en ideales propios” (Estudiante, curso 2021_2022. Recopilado por la autora de la tesis).

Además, se indicó por parte de otro participante que, en el ámbito universitario, el pensamiento crítico debía ser respetado y que se debía acabar con las clases magistrales “encima de un pedestal por parte de algún docente”.

Lo anterior, apunta que en la formación del profesorado se suelen plantear teóricamente cuestiones de “educación individualizada, el centro del proceso de aprendizaje es el alumno, etc.”, pero mientras se habla de ello, el profesor se sitúa “por encima” en un estrado.

En relación a ello, y con el fin de predicar con el ejemplo, en la metodología de retos éticos empleada, el primer reto del curso 2021-2022, el relacionado con los zapatos, iba encaminado en este sentido. Así, tras los pasos ya indicados anteriormente, la docente explicó qué era la moral autónoma, la moral heterónoma, la ética de mínimos

y la de máximos, “quitándose del pedestal del docente”, tal y como había indicado el estudiante ya mencionado.

A ello se suman los otros comentarios de participantes en la investigación como:

“Es necesario que los docentes se formen en ética y moral y que la incluyan como parte de su docencia, no solo como un mensaje a trasladar a o alumnos, sino que la practiquen en el aula” (Estudiante, curso 2021_2022. Recopilado por la autora de la tesis.

Como aspecto a tener presente, tomamos el comentario anónimo de un participante de la presente investigación, con el fin de investigarla en un futuro por su gran relevancia y conexión con necesidades reales detectadas:

“Poner en común la formación ética, moral y cívica de los docentes, actuales o futuros, es lo complicado de esta formación. Ante cuestiones reales, no hay una única respuesta. ¿Cuál es la correcta? ¿hay una correcta? por ejemplo, ¿actualmente en un IES de Madrid una alumna es libre de llevar hiyab en clase? Según la normativa del centro, están prohibidos los complementos en el pelo (gorra, pañuelo, etc.) pero. ¿y en caso de una enfermedad oncológica o de una alopecia femenina androgénica, se permitirían esos complementos? ¿Si tengo un estudiante trans que quiere que me dirija en género neutro, tengo obligación moral de hacerlo, cuál es el límite? son debates que actualmente no tienen una puesta en común (son casos reales de este curso académico) y generan conflicto por su falta de criterio común ni siquiera desde la inspección una asignatura en formación ética sería fundamental, pero complicada... ¿Qué formación debería tener el profesorado de esa asignatura, Filosofía, Psicología, Derecho, Formación especializada? ¿Cualquier docente?” (Estudiante, curso 2021_2022. Recopilado por la autora de la tesis).

Lo anterior se explica porque la docente que presenta esta investigación, indicó cuestiones como las siguientes a los estudiantes que forman parte de la muestra al inicio del curso:

- Investigo sobre ética y moral. Lo que no quiere decir que yo tenga la respuesta a todas las cuestiones de ética y moral, ya que “La verdad es verdad hasta que alguien llega y demuestra que no es verdad”.
- Llevo pañuelo porque tengo alopecia areata acaecida por una situación extrema de estrés; por ello, lo primero a saber de ética es la necesaria reflexión sobre la “ética del amor propio” (Savater, F. 1995).

- Estoy aprendiendo mucho sobre género, pero aún me queda mucho por aprender, por lo que, si en algún momento digo algo “no adecuado”, pido disculpas de antemano. Me resulta complicado hablar todo en género neutro, pero, al menos, si alguien desea que utilice un pronombre concreto para dirigirme a su persona, por favor, que me lo haga saber.
- En la actualidad nadie niega la importancia de la educación en valores, pero ¿quién se ocupa de esta asignatura, cuál es su formación?

Para finalizar el apartado del estudio de caso, y trasladando una vez más las palabras de los protagonistas de la educación, en este caso, de los estudiantes participantes en el mismo, se plantea lo siguiente:

“Sería interesante contar con formaciones específicas con objetivos, contenidos y criterios de evaluación concretos basado todo ello en una ética de mínimos” (Estudiante, curso 2021_2022. Recopilado por la autora de la tesis).

“Más formación concreta en ética docente” (Estudiante, curso 2021_2022. Recopilado por la autora de la tesis).

“Necesito herramientas para abordar bien la educación cívica en el aula” (Estudiante, curso 2021_2022. Recopilado por la autora de la tesis).

Y con las palabras aquí expuestas, y aceptando que la ciencia pretende evidenciar aspectos para mejorar el mundo, se plantea que un método basado en la resolución de dilemas morales para la formación ético-cívica del profesorado puede resultar de utilidad.

10. Conclusiones finales

Aunque en cada una de las fases de esta tesis se han destacado conclusiones asociadas a cada una de ellas, aquí se van a sintetizar aquellas que de modo global suponen la consecución de los objetivos propuestos, tanto de modo general como específico, y que además sustentan la contrastación de las hipótesis de partida.

En primer lugar, desde el mismo resumen de esta tesis se planteaba un estudio sobre la educación en valores, así como el desarrollo de un sistema de concreción curricular y metodológico para ella, en el marco de la educación formal en España, poniendo especial énfasis en la etapa educativa de Infantil. Tal como se ha podido comprobar a través de la presentación de esta tesis, lo planteado se ha conseguido teniendo en cuenta una perspectiva poliédrica de la educación ético-cívica, y estableciendo sinergias entre las diferentes disciplinas indicadas.

Al dividir el trabajo en cuatro fases, ha permitido obtener cuatro productos diferenciados:

- Revisión bibliográfica.
- Análisis normativo.
- Estudio empírico vinculado a la percepción de directores sobre los fundamentos teóricos planteados para el desarrollo del sistema de concreción.
- Sistema de concreción curricular y metodológico para la educación en valores. Contando aquí con una parte de diseño curricular, otra de diseño metodológico y con un estudio de caso sobre un método de elaboración inédita para la formación ético-cívica del profesorado.

Cabe tener en consideración que se ha partido de un punto de vista que ha ido de lo global (con la revisión bibliográfica) a lo particular, concretándose poco a poco hasta para terminar desarrollando una propuesta útil para abordar la educación en valores a escala de aula, en la etapa de Educación Infantil al ser esta la que menos concreción curricular contempla en la actual normativa educativa y por la relevancia de la etapa evolutiva 0-6 años en el desarrollo moral de los individuos.

Gracias a las fases previas al desarrollo del sistema de concreción se ha tratado de dar un enfoque científico bajo el planteamiento del uso de las aportaciones de la mayéutica socrática, la ética discursiva de Habermas y la transcultural de Martha Nussbaum, la educación del carácter de Aristóteles, las fortalezas del proyecto *Values in Action* de Peterson y Seligman y la educación patrimonial a la educación en valores práctica y se ha otorgado gran relevancia a la formación del profesorado para tal fin.

Como conclusión de cada una de las diferentes fases de las que consta la tesis doctoral, se resaltan los siguientes aspectos:

Fase 1. Revisión bibliográfica

Tras analizar aspectos afines a la educación en valores, a la ética, la moral y la virtud, entre otros, se interconectan aspectos que sustentan el posterior desarrollo del sistema de concreción para la educación en valores que se propone, extrayendo de este apartado los fundamentos teóricos del mismo que a su vez guardan respeto a lo indicado en la normativa analizada en la segunda fase y que a su vez, se someten a la percepción de los directores de centro educativo mediante lo relacionado en la fase tres de la tesis doctoral.

Como conclusión de la fase 1, se articularon los fundamentos mencionados siendo los que aquí se refieren:

- Utilización de la mayéutica socrática.
- Uso de la ética discursiva y transcultural para educar en valores.
- Importancia de incluir la perspectiva de la educación del carácter de Aristóteles y unido a ella las fortalezas del proyecto *Values in Action* de Peterson y Seligman.
- Importancia de conectar de la educación en valores y la patrimonial, así como cuestiones afines a la conservación del medio ambiente.

Fase 2. Análisis normativo

En esta segunda fase, y teniendo en consideración lo planteado en la anterior, se consigue plantear la cuestión de la educación en valores a nivel normativo y se demuestra la falta de criterios mínimos comunes para abordar dicha formación en la etapa de Educación Infantil mediante el análisis comparativo de los decretos que desarrollan la

educación en dicha etapa en cada lugar del territorio español y que confirma la inexistencia de una adecuada concreción curricular para abordar con igualdad de oportunidades formativa dicho ámbito del saber.

Fase 3. Sistema de concreción curricular y metodológico para la educación en valores en la primera infancia

Conectando las dos primeras fases de la tesis, y partiendo de la necesidad detectada de concretar la educación en valores para abordar la misma con criterios mínimos coherentes para todos los discentes de Educación Infantil en España, se ha realizado una propuesta de concreción con un enfoque de remediación.

Para ello, en primer lugar se han planteado los fundamentos teóricos conectados con las fases 1 y 2 de la tesis. A posteriori, se han analizado datos recogidos de un estudio mixto en el que se plantearon dichos fundamentos a 410 directores de centro de España para conocer su percepción sobre los mismos y sobre otros aspectos ligados a la concreción de la educación en valores en la etapa educativa de Infantil.

Gracias a la encuesta, se pasó a la fase de diseño del sistema de concreción, aprovechando la estructura del Real Decreto 95/ 2022 de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil para plantear una concreción curricular posible para la educación en valores tomando en consideración los resultados alcanzados en las anteriores fases de la tesis doctoral y procediendo seguidamente al diseño de aspectos metodológicos.

De este modo, se ha puesto de relieve que el diseño curricular permitiría abordar la educación en valores con criterios mínimos coherentes y serviría a su vez para orientar a la administración educativa en lo que a ello concierne si lo desease incorporar al Real Decreto ya mencionado.

De igual modo, lo concretado a nivel curricular podría ser útil para los directores de centro y para los profesionales de la enseñanza en activo, aunque es en el diseño metodológico donde aterriza la propuesta teórica diseñada en aspectos prácticos para su desarrollo en prácticas educativas en el aula, habiendo incluso concretado un modelo para la educación en valores por etapas evolutivas.

Para concluir la tercera fase, se propone a grandes rasgos un método para la formación ético-cívica del profesorado que se concreta en la fase 4 de la tesis mediante el planteamiento de los resultados alcanzados con un estudio de caso que permite evaluar la percepción de los estudiantes de formación del profesorado que se formaron con el método desarrollado por la doctoranda para la formación ético-cívica.

Fase 4. Estudio de caso sobre el método R.E.D para la formación del profesorado

En la cuarta y última fase de la tesis, se refleja lo indicado en el anterior párrafo, proponiendo unas bases para formar a docentes en aspectos ético-cívicos para abordar la educación en valores en el aula y para su propio desarrollo moral autónomo.

De tal modo, se ha seguido una estructura cíclica mediante la cuál cada una de las fases se alimenta de las anteriores y, a su vez, ha permitido que nazca lo plantado desde un inicio a nivel teórico que ha ido concretándose hasta aterrizar lo que pertenecía al mundo de las ideas (siguiendo las ideas de Platón) en el mundo de los sentidos para que pueda resultar de utilidad a discentes y a sus docentes en lo que respecta a la educación en valores en el aula y que, a su vez, podría tenerse en consideración para la mejora de los procesos de gobernanza si se pretenden sociedades democráticas.

Análisis de la consecución de objetivos de la tesis

Además de lo indicado sobre las principales conclusiones de las fases de la tesis doctoral, aquí planteamos de modo justificado la consecución de los objetivos planteados.

Objetivo general

Se considera que el objetivo general de la tesis se ha alcanzado de modo satisfactorio por lo que a continuación se relaciona en la Tabla 71.

Tabla 71.

Conclusión sobre la consecución del objetivo general de la tesis.

Objetivo general	Alcanzado (Sí/no)	Justificación
Realizar un estudio sistemático sobre la educación ético-cívica, mediante una revisión bibliográfica y con el análisis sobre las diferencias a nivel curricular de la educación en valores en las Comunidades y Ciudades Autónomas de España, para articular una propuesta metodológica y de concreción curricular con el diseño de un sistema que unifique criterios mínimos para abordar con una perspectiva democrática este tipo de enseñanzas desde la Educación Infantil.	Sí	Se ha realizado un estudio sistemático en 4 fases diferenciadas sobre la educación ético-cívica partiendo primeramente de la fase 1 con la revisión bibliográfica. Seguidamente en la fase 2 se han analizado las diferencias a nivel curricular de la educación en valores en los diversos lugares del territorio español analizando cada decreto de Educación Infantil. Por su parte, gracias a la tercera fase se ha valorado si los fundamentos teóricos del sistema de concreción que se propone para la educación en valores era percibido gratamente por directores de centro. En base a todas estas fases, se ha articulado una propuesta metodológica de concreción curricular y metodológica para abordar la educación en valores desde una perspectiva democrática y con foco en la igualdad de oportunidades formativas para los alumnos de Educación Infantil en España, incluyendo incluso un método innovador para la formación ético-cívica del profesorado.

En relación con si se han alcanzado o no los objetivos específicos planteados en la tesis, y que a su vez nacen del anterior objetivo general descrito, el análisis que hemos realizado se recoge en las siguientes tablas, indicándose en la 72 la conclusión relativa a la consecución del objetivo específico 1 de la tesis:

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 72.

Conclusión sobre la consecución del objetivo específico 1 de la tesis.

Objetivo específico 1	Alcanzado (Sí/no)	Justificación
<p>Analizar el estado de la cuestión sobre la educación en valores en España, así como el marco normativo de la misma en Educación Infantil. Este objetivo se dividió en los siguientes hitos:</p> <p>Hito 1: Realizar una revisión bibliográfica sobre la educación en valores y conceptos afines como la ética, la moral o la virtud.</p> <p>Hito 2: Examinar la normativa que atañe a la educación en valores en España y su evolución a nivel histórico.</p>	Sí	<p>Se ha analizado en estado de la cuestión sobre la educación en valores en España y su marco normativo aplicable en Educación Infantil mediante el desarrollo de la fase 2 de la tesis en la que se analizaron diversos documentos y se realizó un estudio comparativo sobre el modo en que se recoge la educación en valores en los diversos decretos que concretan las enseñanzas de Infantil en cada Comunidad y Ciudad Autónoma de España.</p> <p>El hito 1 se ha alcanzado de modo satisfactorio gracias al desarrollo de la fase 1 con la revisión bibliográfica efectuada, y el hito 2, se ha cumplido también mediante la fase 2 del análisis normativo.</p>

A continuación, en la Tabla 73, se recogen las conclusiones para el segundo de los objetivos específicos de la tesis doctoral.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Tabla 73.

Conclusión sobre la consecución del objetivo específico 2 de la tesis.

Objetivo específico 2	Alcanzado (Sí/no)	Justificación
<p>Realizar un análisis comparativo entre los currículos educativos de Educación Infantil en las diversas Comunidades Autónomas de España y valorar sus diferencias con relación a la educación en valores. Este objetivo comprende a su vez estos dos hitos:</p> <p>Hito 1: Extraer mínimos comunes en cuanto a los temas transversales vinculados a la educación en valores del currículo educativo de Infantil.</p> <p>Hito 2: Analizar las falta de criterios de enseñanzas mínimas coherentes en lo que respecta a la educación en valores en base a los decretos educativos de Infantil de las distintas Comunidades y Ciudades Autónomas en Educación Infantil.</p>	Sí	<p>Se ha alcanzado el segundo objetivo específico de la tesis ya que se ha procedido a analizar lo que aparece sobre educación en valores en los decretos de cada lugar del territorio español mediante tablas comparativas en la fase 2 de la tesis.</p> <p>Además, se ha valorado la diferencia del modo en que se aborda en cada Ciudad y Comunidad Autónoma.</p> <p>Por su parte, el hito 1 se ha tratado de alcanzar con el análisis comparativo de los decretos anteriormente indicados, pero no se han encontrado mínimos comunes claros sobre estos temas transversales.</p> <p>El hito 2 se ha conseguido en esta misma fase, ya que con el análisis comparativo de los decretos se ha analizado la falta de criterios mínimos coherentes en educación en valores en la etapa de Infantil.</p>

Las conclusiones relacionadas con el objetivo específico número 3, se recogen en la Tabla 74.

Tabla 74.

Conclusión sobre la consecución del objetivo específico 3 de la tesis.

Objetivo específico 3	Alcanzado (Sí/ no)	Justificación
<p>Valorar las percepciones de los directores para desarrollar un sistema de concreción curricular y metodológica para la educación en valores en base a la ética discursiva y ranscultural, a la educación del carácter y patrimonial y a las fortalezas del proyecto <i>Values in Action</i>.</p> <p>Se plantearon diversos hitos a alcanzar que se reflejan en el desarrollo de la fase 3 de la tesis doctoral.</p>	Sí	<p>La justificación completa de la consecución de este objetivo específico aparece en su totalidad en la fase 3 de la tesis en la que se aprecia el modo en que paulatinamente se ha procedido a alcanzar cada uno de los hitos planteados para el mismo.</p> <p>Simplemente se resalta aquí, que en la fase 3 de la tesis, sobre todo gracias al análisis de los resultados de la encuesta realizada, se ha posibilitado la valoración de las percepciones de 410 directores de centro sobre los fundamentos teóricos argüidos para el desarrollo de un sistema de concreción curricular y metodológico para la educación en valores con lo indicado en el objetivo en cuestión.</p> <p>Además, se señala que los resultados de la encuesta indicaron que la muestra percibía como adecuado el planteamiento de los fundamentos que se asociaron a diferentes preguntas tal como se puede observar en el apartado en cuestión de la fase 3 de la tesis.</p>

Para complementar lo referido en relación con el objetivo que aparece en la anterior Tabla 74, se indica a continuación lo relativo a la consecución de los hitos propuestos y alcanzados gracias a la tercera fase y a la cuarta de la tesis doctoral.

El primer hito asociado a este objetivo era el de diseñar un cuestionario para conocer la percepción de los directores de centros educativos que ofertan enseñanzas de Educación Infantil en España acerca de los fundamentos teóricos del sistema de concreción curricular y metodológico que se plantea para la educación en valores. Este hito se alcanzó con el formulario creado y con el análisis de sus resultados.

Por su parte, el segundo hito era el de analizar los resultados obtenidos del estudio indicado en el anterior hito para proceder al diseño del sistema de concreción con mayor rigor académico y también se realizó en el marco de la fase del diseño de dicho sistema.

A su vez, asociado a este segundo hito, se han alcanzado también los sub-hitos correspondientes, por las siguientes razones:

- Hito 2.1. Conocer la percepción de directores de centros educativos sobre si existe o no un criterio coherente de enseñanzas mínimas de educación en valores a nivel curricular en España. Se logró este hito con cuestiones del formulario dirigidas a analizar este aspecto y que aparecen debidamente justificadas en el apartado metodológico de la parte empírica del estudio desarrollado en la fase 3 de la tesis.
- Hito 2.2. Indagar sobre la formación del profesorado que enseña religión y valores en Educación Infantil en España y sobre el modo de abordar dichas enseñanzas. Este aspecto también se alcanzó de igual modo con las cuestiones pertinentes del formulario.
- Hito 2.3. Valorar la percepción de la muestra sobre cuestiones vinculadas al modo de articular la educación en valores desde los procesos de gobernanza, el planteamiento de comisiones de expertos y el modo de establecer sinergias entre la administración educativa y los centros para la concreción curricular de la educación en valores. Este sub-hito se alcanzó de igual modo que los dos anteriores con el diseño de preguntas específicas en el formulario y cuyos resultados se expusieron en el apartado pertinente.
- Hito 2.4. Analizar si los fundamentos teóricos argüidos son percibidos por la muestra como pertinentes para la implementación práctica a nivel de centro educativo del sistema de concreción metodológico planteado y para la formación del profesorado. Este importante hito dio paso a la propuesta de concreción propiamente dicha y para ello se lanzaron preguntas cuidadosamente diseñadas en el formulario.

Dentro de la tercera fase de la tesis, también se contemplaba el hito de de plantear las bases de una propuesta de concreción curricular y metodológica para la educación en valores democrática en España y una fundamentación para una posible

ética de mínimos, y esto se consigue en el desarrollo de la tesis con la propuesta de concreción curricular, metodológica y con los aspectos teóricos que se reflejan asociados a la fundamentación para una ética mínima.

Para justificar aún más la consecución de lo aquí indicado, se resalta que los sub-hitos del objetivo específico planteado en la tercera fase de la tesis, también se han alcanzado siendo los siguientes y por los motivos que se refieren a posteriori:

- Hito 3.1: Unificar criterios básicos para el diseño curricular para la educación en valores en España en base a los resultados obtenidos (más orientado a la administración educativa). Se ha alcanzado el hito mediante el apartado del diseño curricular para la educación en valores.
- Hito 3.2: Esbozar un sistema para la concreción metodológica de la educación en valores democrática en centros educativos basada en la clarificación de valores, en la ética discursiva y en la mayéutica socrática (orientado a docentes). Este aspecto se consigue mediante las cuestiones diseñadas a nivel de concreción metodológica en la tesis doctoral.
- Hito 3.3: Mostrar los resultados de un estudio piloto llevado a cabo por la autora sobre un método propio para la formación del profesorado basada en la resolución de retos éticos y en base al enfoque del “Nosotros Global” (Oronoz, S. 2021c) en el marco del sistema de concreción metodológica para la educación en valores.

Este sub-hito, por su parte, se ha logrado alcanzar también gracias al planteamiento del estudio de caso efectuado con el método diseñado para tal fin y que, a su vez, se sustenta en todas las anteriores fases de la tesis doctoral.

Indicado todo ello, se considera que en efecto todos los objetivos propuestos en esta tesis doctoral con sus respectivos hitos marcados se han alcanzado por lo referido en este apartado.

Esto da pie a confirmar o rechazar las hipótesis que se plantearon al inicio de la investigación tal como se señala en las siguientes tablas. Concretamente, en la Tabla 75 se recoge la información relativa a la hipótesis 1.

Tabla 75.

Conclusión sobre la hipótesis 1 de la tesis.

Hipótesis 1. En aras de garantizar una igualdad de oportunidades formativas a los discentes, se precisa un sistema de concreción para la educación ético-cívica en el marco de una visión democrática y que fomente el desarrollo moral autónomo.

Justificación de la confirmación de la hipótesis: La primera hipótesis planteada se confirma gracias sobre todo a los resultados obtenidos sobre la falta de criterios mínimos coherentes para educar en valores, con el análisis comparativos efectuado de los decretos de enseñanzas de Educación Infantil en cada lugar del territorio español. Esto determina la falta de concreción curricular que garantice una igualdad de oportunidades formativas en lo concerniente a la educación en valores cívicos para la etapa de Educación Infantil.

Además, se refuerza la confirmación de esta hipótesis con la percepción de los directores de centro obtenida gracias a la encuesta de la fase 3 y que se asocia a las respuestas analizadas sobre la falta de concreción curricular recogidas en el formulario.

La información relativa a la hipótesis número 2 de esta tesis doctoral aparece recogida en la Tabla 76.

Tabla 76.

Conclusión sobre la hipótesis 2 de la tesis.

Hipótesis 2. La mayéutica, la ética discursiva de Habermas y la transcultural, en sinergia con la educación patrimonial y con los principios de la educación del carácter aristotélica y las aportaciones del proyecto *Values in Action* para el trabajo de las fortalezas humanas en base a la virtud, pueden utilizarse como base para el desarrollo de un sistema de concreción para la educación ético-cívica en España.

Justificación de la confirmación de la hipótesis: es posible confirma la segunda hipótesis gracias a los aspectos teóricos argüidos en las diferentes fases de la tesis y que acaban con el análisis de la percepción de los directores de centro y con la propuesta de concreción para la educación en valores. No obstante, los datos recogidos y articulados constituyen una primera aproximación sobre la posibilidad de implementar dichas cuestiones y se requerirían de su puesta en práctica para ver su eficacia de modo pragmático.

Una vez expuestas las razones por las que los objetivos de esta tesis se han cumplido, y por las que se puede considerar que las hipótesis de partida se confirman, se procede a concluir la misma con un conjunto de ideas que posteriormente dan pie a las futuras líneas de investigación.

Gracias a este trabajo de investigación se ha tratado de dar respuesta a las necesidades detectadas, planteadas al inicio, tomando como punto de partida responder a, qué es la educación en valores. Es decir, aquella cuestión de la que todos hablan, pero que no se acaba por concretar en ningún lugar.

Por su parte, el análisis llevado a cabo en las diferentes fases de la tesis sobre la cuestión se ha articulado para tratar de dar luz a posibles modos de abordar la formación ético-cívica con criterios democráticos y cívicos, coherentes en torno a una ética de mínimos para apostar por una igualdad de oportunidades formativas en la etapa de Educación Infantil. Esto se realiza fundamentalmente por la esencial importancia del desarrollo moral en los individuos de 0 a 6 años.

Desde la teoría se ha buscado su aplicación práctica con la pretensión de ofrecer un trabajo académico que permita articular procesos de aprendizaje-enseñanza para la educación en valores democrática. Además, que fuera útil para guiar desde la primera infancia en el pensamiento crítico, reflexivo y en la construcción paulatina de una moral autónoma en la que la voluntad conduzca los actos que maximicen el bienestar para y por todos los congéneres.

Esto guarda conexión directa con el planteamiento de un modelo educativo que comprenda la diversidad como fortaleza y que, a su vez, eduque para que cada individuo se sepa único, irrepetible y con dignidad moral y a su vez haciendo que se asombre y se fascine con la vida, con la naturaleza, con el patrimonio y con todos los seres vivos.

Lo anterior comportará que si el proceso de enseñanza-aprendizaje de las cuestiones morales se orienta a esa perspectiva del “Nosotros” y se aleja a su vez del “ellos” (evitando alterizar), lleve a generar el deseo intrínseco en cada alumno de proteger y cuidar desde su quehacer diario, siendo consciente paulatinamente de la importancia de la toma de decisiones diaria. Y que, a su vez, cada individuo humano se vaya conformando como tal mediante prácticas dialógicas que sienten las bases del ejercicio de la ciudadanía democrática desde los primeros años de vida. De este modo se posibilitaría la interiorización de valores mínimos y pautas de comportamiento que llevaran a tratar de vivir minimizando el daño que se genera al “Nosotros”, entendiendo el concepto como la suma de todos los seres incluyéndose el propio individuo en dicho colectivo y formando parte todos de una misma realidad en la que se cohabita y que hay que proteger (el planeta).

Muy ligado a ello, se contempla el patrimonio natural, cultural y artístico como estrategia para educar en el asombro y suscitar fascinación por el entorno para que, desde la más tierna infancia, cada individuo lo sienta como propio y a su vez como parte de ese “Nosotros” y, por ende, desee de modo autónomo (pero sabiendo pedir y aceptar ayuda) cuidarlo y protegerlo para que se pueda conservar.

Y es que, si se educa desde el amor para el amor, empleando como herramienta el asombro para conducir a un proceso de aprendizaje significativo y motivador, que (valga la redundancia) mueva a los humanos hacia el deseo de cuidar, de proteger y de vivir y

hacer vivir bonito, sería posible un mundo con altura de miras éticas en el que se destronase la idea de guerras y sufrimiento intencional hacia el “otro”.

En este sentido, huelga decir que si se concibe a cada ser como parte del nosotros, y al entorno como casa de ese nosotros, se actuará de tal modo que se posibilite la pervivencia no solo del legado cultural y artístico, sino de los seres vivos que conforman el “Nosotros”, incluyendo entre ellos a los humanos, que tienen un papel privilegiado con la conservación del planeta y de los que en él cohabitamos desde la práctica de una moral vivida que huya de la moral pensada (es decir, de eso a lo que se puede llamar ética).

Por tanto, se concluye que para plantear una educación ético-cívica que guarde respeto por lo descrito con anterioridad, se debe tomar una perspectiva no alterizante, no etnocéntrica y que comprenda la diversidad como necesaria y valiosa. Además, esta trate de huir de todo modo de discriminación, haciendo especial alusión a aquella cuestión del especismo que hace que el ser humano se piense superior a cualquier otro ser, que comporta un modo de vida dañino para con el entorno, y que puede terminar por matar la casa de todos los que cohabitamos en la Tierra.

Si bien todo lo expuesto puede parecer obvio, se pone aquí de manifiesto la imperiosa necesidad de que desde la administración educativa se articule una educación en valores basada en la igualdad de oportunidades formativa en todas las etapas educativas. Especialmente esta igualdad en lo que concierne a la primera infancia por lo ya referido para propiciar el desarrollo integral de los sujetos.

Lo anterior sería necesario para que sean miembros partícipes de la sociedad con capacidad para el ejercicio de la ciudadanía democrática y con posibilidad de vivir una vida moral plenificante para el propio individuo y para los demás, de modo que exista moral práctica y que quede en manos de la ética la posibilidad de una moral pensada en base a lo vivido en el día a día y que posibilite eso a lo que los griegos llamaban *eudaimonía* (*εὐδαιμονία*) y que se traduce usualmente como bienestar o vida buena.

Sin duda, aquí se podría plantear el final de esta tesis doctoral que no es más que una primera aproximación al estudio que, sobre esta cuestión, la autora lleva indagando desde hace varios años y a la que espera poder dedicarle muchos años más en un futuro.

11. Futuras líneas de investigación

Teniendo en cuenta que esta tesis doctoral supone la continuación de la línea de investigación sobre educación en valores de la doctoranda, conviene indicar que no supone más que otro punto intermedio que abre paso a otros posibles estudios y prácticas orientadas a indagar en mayor medida sobre aspectos conectados con la ética, la educación, el desarrollo moral y su vinculación con el patrimonio natural, cultural y artístico.

En este sentido, la doctoranda, por su formación en cuestiones de veterinaria, filosofía, psicología, educación y de medio ambiente, desearía continuar investigando desde un plano teórico-práctico. Esto, podría posibilitar el desarrollo de una educación que apueste por una ética de mínimos mediante estudios que permitieran conocer, tanto desde el aula como desde laboratorios clínicos, el modo en que el cerebro opera ante la toma de decisiones morales y como desde la intervención educativa se puede guiar del modo más significativo posible para que los humanos lleguen a ser seres que maximicen el bienestar de todos los congéneres sin fines meramente utilitaristas.

Asociado a lo descrito, y como futuras líneas de investigación vinculadas a los resultados alcanzados en esta tesis doctoral, se proponen los siguientes:

- Estudios sobre el desarrollo moral en sujetos de diversas edades sin patologías previas diagnosticadas y con psicopatologías para establecer posibles avances en el campo de la neuroética y las Ciencias de la Educación.
- Estudios transversales sobre valores en diferentes culturas para tratar de concretar aspectos éticos mínimos comunes.
- Investigaciones de campo sobre metodologías activas para la enseñanza de aspectos ético-cívicos con alumnos de diversas etapas educativas.
- Implementación de la metodología propuesta y evaluación del impacto para el proceso de aprendizaje-enseñanza de cuestiones vinculadas a la educación en valores.
- Estudio aplicado de la ética desde la Filosofía del Lenguaje y la Lógica teniendo en cuenta las aportaciones de Wittgenstein y Frege al respecto.

- Investigaciones transversales sobre la aplicación del sistema de concreción curricular y metodológico para conocer su impacto en el proceso de aprendizaje-enseñanza de los discentes.
- Estudios de caso sobre resolución de dilemas morales aplicados a la formación del profesorado con el método propuesto en esta tesis.
- Activación de prejuicios y estereotipos y su conexión con el factor cultural.
- Prácticas para educar en valores a través de los cuentos y el patrimonio en el entorno natural siguiendo los fundamentos indicados en la tesis.
- Estudios sobre semántica de la moral.
- Conexión de sinergias entre neurofisiología, ética y educación mediante imagen por diagnóstico.
- Estudios sobre desarrollo moral en diferentes especies animales.

Existen una notable cantidad de problemas a desarrollar como futuras líneas de investigación, aunque, lógicamente, la doctoranda no pretende desarrollar todas ellas. Sin embargo, su simple esbozo hace pensar que el tema no está, ni mucho menos, agotado lo que permitirá seguir trabajando en ellas durante algunos años más.

12. Bibliografía

Agazzi, R. (1936) *L'abbicci del canto educativo*, Milán, Voce delle maestre di asilo, 1909, y un volumen, Brescia, Società editrice "LA Scuola".

Altarejos, Francisco y Naval, Concepción. (2000). *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsa.

Álvarez, A. & Del Río, P. (1990). Aprendizaje y desarrollo: la teoría de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. En C. Coll, J. Palacios & A. Marchesi (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación. II. Psicología de la Educación* (p. 93).

Aranguren, J.L. (1972). *Ética*, Madrid, España: Selecta de Revista de Occidente, (pp. 24-33).

Aranguren, J.L. (1994). *Ética*, en obras completas, II, Trotta, Madrid, 159-502.

Arce, A. (2015). *A pedagogia na "era das revoluções": uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel*. Autores Associados (Editora Autores Associados LTDA).

Arendt, H. (2021). *Eichmann en Jerusalén*. Madrid. Debolsillo.

Aristóteles (2015). *Ética Nicomáquea*. Editorial Gredos, Madrid, España.

Aristóteles (1982). *Ética*. Madrid: Gredos, Biblioteca clásica.

Ballart, J. (2021). *Gestión del Patrimonio Cultural*. Barcelona: Ariel.

Balakin, V.S., Besedin, M. et al (2016). *Problemas complejos de la política contemporánea*. Political Vector-L. N 1-2-2016 p.32

Baumann, C. (2019). *Gramáticas de identidad/ alteridad: un enfoque estructural*. En Cruces-Villalobos & Pérez-Galán (2019). *Textos de Antropología Contemporánea*. Madrid: UNED.

Bauman, Z. (2005). *Ética Posmoderna*. Argentina: Siglo XXI editores Argentina.

- Berkowitz, M. (2002). *The Science of Character Education” Bringing in a New Era in Character Education*. W. Damon (ed.) Stanford, Calif.: Hoover Institution Press, pp. 44-63.
- Bernal, A, González-Torres, M. (2015a). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. Revista del Consejo Escolar del Estado, Valores, virtudes y éxito escolar. Segunda época,/Vol.4/Nº6/2015. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Bernal, A. González-Torres, M & Naval, C. (2015b). Valores, virtudes y éxito escolar. Participación educativa. Revista del consejo escolar del Estado. Segunda época/Vol. 4/Nº6/2015.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Sevilla: Fundación Ecoem.
- Bolívar, A (2002), *La evaluación de actitudes y valores: problemas y propuestas: Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson.
- Bolívar, A. (1995). *La educación en valores y actitudes*. Madrid: Anaya/Alauda.
- Bruner, J. (1976). *The Process of Education: Revised Edition*, Harvard University Press; 2nd Revised ed.
- Burlando, G. (2012). *Historia de la virtud que buscamos: del aristotelismo a la modernidad*. Acta Scientiarum. ISSN on-line: 2178-5201 Accesible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4864769> Último acceso: 05/04/2020.
- Camps, V. (1993). *Virtudes públicas*, Madrid, Espasa Calpe.
- Carr, D. (2007). “*Moralized Psychology or psychologized morality? Ethics and Psychology in recent theorizing about Moral and Character education.*” Educational Theory 57: 389-402.
- Carson, R. (1956). *El sentido del asombro*. Colección Nuevo Ensayo, nº84. Pulmen-Madrid. Ediciones Encuentro.
- Charles, F. (1984). *Historia de la filosofía IV: Del utilitarismo al existencialismo*, Volumen 4. Editorial Ariel.

Cisneros, M (2011). *La naturaleza humana en Hobbes: antropología, epistemología e individuo*. Andamios vol.8 no.16 México may./ago. 2011. versión impresa ISSN 1870-0063

Cerezo-Galán, P. (1997). *El giro kantiano de la ética de J. L. Aranguren*. Isegoría/15. Pp. 127-143.

Comte, A. (1858). *Positive Philosophy*. New York: Calvin Blanchard.

Conferencia Episcopal Española. Comisión Episcopal de Enseñanza y Catequesis /2007). *Currículo del área de religión y moral católica*. Publicado en el BOE - nº 158 de 3 de julio de 2007. Accesible en: Curriculo-area-religion-moral-catolica-infantil.pdf (conferenciaepiscopal.es)

Cortina, A. (2016). *¿Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona. Paidós.

Cousinet, R. (1967). *La Escuela Nueva*. Barcelona: Editorial Luis Miracle, S.A.

Chalmers, C. (2010). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.

Cunningham, C (2005). *A certain and reasoned art: the rise and fall of Character Education in America*. En D.K. Lapsley y F.C. Power (Eds.). *Character education* (pp. 166-200) Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press.

Dahlsgaard, K., Peterson, C. y Seligman, M. E. (2005). “*Shared virtue: the convergence of valued human strengths across culture and history*”. *Review of general psychology* 9. 203-213.

Dalle, P. Boniolo, P. et.al (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

De Bustos-Guadaño, E. (2011). *Filosofía del Lenguaje*. Madrid: UNED. Unidad Didáctica.

Delgado, M.A. (1991). *Estilos de Enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. Granada: I.C.E. de la Universidad de Granada.

Delval, J. (2008). *El desarrollo humano*. Siglo XXI. Madrid, España.

Delval, J & Enesco, I, (1994), *Moral, desarrollo y educación*, Madrid, España: Alauda, Anaya, (p.21).

Descartes, R. (1981). *Discurso del método*. Barcelona: Bruguera Libro Clásico.

Descartes, R. (1987). *Discurso del método*. Tradução de Quintás Alonso. Madrid: Alfaguara.

Dip, P. C. (2013). *Ética y Sinsentido*. Kierkegaard y Wittgenstein. *Tópicos*, 24(1), 9–29. <https://doi.org/10.21555/top.v24i1.276>

Dreviers, R. (1999). *Implications of Piaget`s Constructivist Theory for Character Education*. *Action in Teacher Education*, nº 20, 4, pp. 39.47.

Durkheim, E. (1920). *La educación moral*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Echegoyen, J. (1995). *Historia de la Filosofía*. Volumen 1: Filosofía Griega. Editorial Edinumen. ISBN 10: 8489756007

Erikson, E (1961). *The roots of virtud*. En J. Huxley (Ed) *The humanist frame: the modern humanist visión of life*. New York: Harper.

Esteban-Moreno, R. M. (2003). *Educación en valores*. Programa para su desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria. *Tendencias pedagógicas*, (8), 99-106.

Fabelo, J.R. (2004). *Los valores y sus desafíos actuales*. Libros en Red. Colección insumisos Latinoamericanos.

Fleeson, William, Furr, R. Michael, Jayawickreme, Evanda, Helzer, E. G., Hartley, Anseleme G., y Meindl, Peter (2015) “*Personality Science and The Foundations of Character*.” *En Character*, editado por Christian B Miller, Michael Furr, Angela Knobel, y William Fleeson, 41-71, Oxford: Oxford University Press.

Flórez, C (2004). *La filosofía del último Kant y su teoría de la virtud*. Ágora-Papeles de filosofía. ISSN: 0211-6642. Accesible en: <https://minerva.usc.es/xmlui/handle/10347/1239> Último acceso: 06/04/2020.

Frabboni, F, Galletti, A & Savorelli, C. (1980). *El primer abecedario el ambiente*. Barcelona: Fontanella, colección educación.

Fraenkel, J. (1973). *Teaching Students to Think and to Value*. Englewoods Cliffs: Prentice-Hall.

Frege, G. (1892). *Sobre sentido y referencia*. Publicado en Zeitschrift fur Philosophie und philosophische Kritik, Nueva Serie, n.º 100, 1892, p. 25-50.

Freire, P (1985). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.

Freinet, E. (1983). *Nacimiento de una pedagogía popular*. Barcelona: Laia.

Freud, S (1980). *El yo y el ello y otros escritos de metapsicología*. Madrid: Editorial Alianza. Cuarta Edición. (Trabajo original publicado en 1923).

García-Medina, R & Parra-Ortiz, J. (2010). *Didáctica e innovación curricular*. Madrid: Catarata.

García, R & Parra-Ortiz, J.M. (2010). *Didáctica e Innovación Curricular*. Madrid: Catarata.

Gómez, C (eds.). (2007). *Doce textos fundamentales de la ética del siglo XX*. Alianza Editorial, Madrid, España.

Gómez, C y Muguerza, J (eds.). (2018). *La aventura de la moralidad (paradigmas, fronteras y problemas de la ética)*. Alianza Editorial. Madrid, España.

Gómez Pérez, R. (1980). *Problemas morales de la existencia humana*, Madrid, España: Editorial Magisterio Español S.A, (pp. 32-33).

González-Lucini, F. (1993). *Temas transversales y educación en valores*, Madrid: Alauda/Anaya.

Habermas, J. (1991). *Escritos sobre moralidad y eticidad*. Barcelona-Buenos Aires-México. Paidós/ ICE- UAB.

Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Hegel, G. (2014). *Interpretaciones fenomenológicas de la Fenomenología del espíritu*. Herder editorial.

Heidegger, M. (1954), *Platons Lehre von der Wahrheit*: Universidad de California.

Hempel, C. (2001) *The Philosophy of Carl G. Hempel: Studies in Science, Explanation, and Rationality*, Fetzer, James H. (ed); Oxford University Press, Oxford.

Hers, R. Reimer, J et al. (2002). *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*. Narcea, Madrid. España.

Huber, G. L. (2008). *Aprendizaje activo y metodologías educativas*. Revista de Educación, número extraordinario 2008, p.25.

Hunt, M. P., & Metcalf, L. E. (1968). *Teaching High School Social Studies*. New York: Harper.

Isaza, L. & Henao, G.C (2012) Actitudes-Estilos de enseñanza: Su relación con el rendimiento académico *International Journal of Psychological Research*, vol. 5, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 133-141 Universidad de San Buenaventura Medellín, Colombia.

Jones, W. R. (1971). *Finding Community: a Guide to Community Research and Action*. California: James E. Freel and Associates.

Kamii, C & DeVries, R. (2016). *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*. España: Siglo XXI.

Kant, I. (1935). *Antropología en sentido pragmático*. Trad. J. Gaos, R. de O., Madrid, p. 7-8.

Kant, I., (2003). *Crítica de la razón práctica*. Traducción de J. Rovira Armengol. Buenos Aires: Editorial Losada S.A.

Kant, (1998). *Educación del carácter/ educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. Navarra: EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra, S.A. Pamplona.

Kant, I. (1999). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Edición bilingüe, introducción, notas y traducción de José Mardomingo, Barcelona, Ariel.

Kant, I. (1992) *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País, 1992.

Kant, I. (1989). *La metafísica de las costumbres*, Traducción y notas de Adela Cortina Orts, Madrid, Tecnos.

Kant, I. (2018). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza Editorial.

Kierkegaard, S. (1988). *Mi punto de vista*. Madrid: Aguilar.

Kierkegaard, S. (2012). *La enfermedad mortal*. Madrid: Globus Comunicación.

Kierkegaard, S. (2017). *La dialéctica de la comunicación ética y ético-religiosa*. Barcelona: Herder.

Kohlberg, L. (1978). *El niño como filósofo moral*. En J. Delval (Ed.), *Lecturas de psicología del niño*. Tomo II (303-314). Madrid: Alianza.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer

Kripke, S. y Munitz, MK (1971). *Identidad y necesidad*. 1971 , 135-164.

Landaluce O. (2006). *Pedagogía, temas para Tecnología de la Salud*. La Habana: Editorial Ecimed.

Lapie, P. (1902). *Logique de la volonté*. Paris: F. Alcan.

Lickona, Thomas, y Davidson, Matthew. 2005. "Smart & Good High Schools. Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond". Consultado 05/04/2020. <http://www.cortland.edu/character/excellenceandethics.asp>

Locke J. (1997). *An essay concerning human understanding*. London: Penguin Books.

López-Sastre, G. (2020). *Hume. Cuando saber ser escéptico*. España: Prisanoticias colecciones y EMSE EDAPP, S.L.

Lickona, T. (2004). *Character matters: how to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues*. Simon & Schuster, New York.

Lickona, T. y Davidson, M (2005). *Smart & Dood High Schools: Integrating excellence and ethics for success in School, work, and beyond*. Cortland, N.Y.: Center for the 4th and 5th Rs (Respect & Responsibility)/ Washington, D.C.: Character Education Partnership.

Llopis, J. A., & Ballester, R. (2001). *Valores y actitudes en la educación. Teorías y estrategias educativas*. Valencia: Tirant lo Blanch.

MacIntyre, A. (2001) *Animales racionales y dependientes*. Madrid. Ediciones Paidós.

MacIntyre, A. (2001): *Tras la virtud*, traducción de Amelia Varcárcel, prefacio a la nueva edición de Victoria Camps. Crítica.

MacIntyre, A (2019). *Tras la virtud*. Barcelona: Austral.

Marcos-Arévalo, J. (2010). *El patrimonio como representación colectiva. La intangibilidad de los bienes culturales*. *Gazeta de Antropología*, 2010, 26 (1), artículo 19 · <http://hdl.handle.net/10481/6799>.

Martin, Mike W. (2007). *Happiness and Virtue in Positive Psychology*. *Journal for the Theory of Social Behaviour* 37:89-103.

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

- Martínez, L.M (2019). *Evaluar la funcionalidad del “nosotros”*. *Evaluación socioeducativa*. Madrid. Universidad Rey Juan Carlos ISBN 978-84-09-10278-5
- Maturana, H (2003). *Conversando con Maturana de educación*. España. Ediciones Aljibe.
- Mesurado, B. (2017). "Psicología positiva". En Diccionario Interdisciplinar Austral, editado por Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck. URL=http://dia.austral.edu.ar/Psicología_positiva
- Miller, Christian. B., y Knobel, Angela. 2015. “Some Foundational Questions in Philosophy about character.” En *Character*, editado por Christian B. Miller, Michael Furr, Angela Knobel y William Fleeson, 19-40. Oxford: Oxford University Press.
- Montessori, M. (1913). *Antropología Pedagógica*. Editorial: Araluce. Barcelona
- Mosterín, J. (2006), *La naturaleza humana*, Madrid, España: Gran Austral, (pp.368-375).
- Muguerza, J & Gómez, C (2018). *La aventura de la moralidad, paradigmas, fronteras y problemas de la ética*: Madrid. Alianza Editorial.
- Narváez, D. (2006). *Integrative Ethical Education. Handbook of Moral Development*. M. Killen y J.G. Smetana (eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Naval, Concepción & Sison, Alejo J. 2000. “*Las propuestas comunitaristas en América y en Europa*”. *Arbor* CLXV, 652:589-611.
- Naval, C, Bernal, A et al. *Educación del carácter y de las virtudes*. Diccionario interdisciplinar Austral editado por Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck. URL=http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes
- Nopping, N. (2008). *Caring and Moral Education. Handbook of moral and character education*. L.P Nucci y D. Narváez (eds). New York, Routledge.
- Nietzsche, F. (1999). *Así habló Zaratustra*. Edimat Libros. Ediciones y distribuciones Mateos. Madrid, España.

Nietzsche, F. (1983). *El Anticristo*. Madrid: Alianza Editorial.

Nietzsche, F. (2011). *Más allá del bien y del mal*. Madrid. Edimat.

Nussbaum, M. (1993). *Non-Relative Virtues: An Aristotelian Approach*, en M. Nussbaum y A. Sen (eds.), *The Quality of life*, Oxford, Claredon Press, 242-269.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuestas para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Oronoz, S. (2021a). *Educación en Valores a través del Patrimonio Natural y Cultural en los Sitios Reales*. Ápeiron Ediciones.

Oronoz, S. (2021b). *Educación en valores a través de la Literatura, la Mayéutica y la Ética discursiva: una aproximación práctica a la formación cívica en Educación Infantil*. Aula de Encuentro, volumen 22(núm.2), pp. 58-85.

Oronoz, S. (2021c). *Pedagogía de la virtud: educar y educarse en la excelencia*. España: Dykinson.

Otero, N. (2009) ¿Cómo educar en valores en nuestra sociedad actual? In Contribuciones a las Ciencias Sociales. Recuperado el 10/04/2020, de www.eumed.net/rev/cccss/03/nom2.htm.

Oyarzun, P. (2019). *Las capacidades humanas según el enfoque de Martha Nussbaum: el caso de estudiantes de obstetricia y puericultura de la Universidad de Valparaíso (Chile)*. Tesis doctoral de la Universidad de Barcelona (Publicada en abierto. Accesible en: [POA_TESIS.pdf \(tdx.cat\)](#) Última consulta 06/05/2022)

Páez-Gallego, J. (2016). *Metodología y contenido axiológico de los programas de educación en valores*. Foro de Educación, 14(21), 217-226. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2016.014.021.011>

Paniagua, G & Palacios, J. (2011). *Educación Infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza Editorial.

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

Park, N., Peterson, C. y Seligman, M. E. 2004. “*Strengths of character and well-being*”. Journal of social and Clinical Psychology 23(5): 603-619.

Peterson, C. & Seligman, P. (2004). *Character strengths and virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.

Piaget, J. (1974). *El criterio moral en el niño*. Traducido del francés. Barcelona: Fontanella, 1974 (original 1932).

Piaget, J., y García, R. (1983). *Psicogénesis e historia de la ciencia*. México: Siglo XXI.

Platón (1989). *Apología de Sócrates*, Décimo séptima edición. Colección Austral, Espasa Calpe S.A. Madrid, España. P. 40

Platón (1989). *Apología de Sócrates. Critón o el deber del ciudadano*. Décimo séptima edición. Colección Austral, Espasa Calpe. Madrid, España

Platón (1871). *Obras completas*, edición de Patricio de Azcárate, tomo 4. Madrid.

Platón (2003). *República*. Madrid: Gredos.

Priego, G. (2014). *Los valores en la práctica educativa desde un enfoque liberador*. Recuperado el 16 de febrero de 2014, de <http://www.monografias.com/trabajos81/valores-practica-educativa-enfoque-liberador/valorespractica-educativa-enfoque-liberador.shtml#ixzz2viWYEoem>. 226 Javier Páez-Gallego Foro de Educación, v. 14, n. 21, julio-diciembre / july-december 2016, pp. 217-226. e-ISSN: 1698-7802

Quintana, J. M. (1992). *Educación en valores y diseño curricular*. Granada: ICE de la Universidad de Granada.

Quintana, J.M. (1998). *Pedagogía axiológica. La educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.

Ramanathan, G. (1962). *Education from Dewey to Gandhi: the Theory of Basic Education* [La educación de Dewey a Gandhi: la teoría de la educación básica]. Bombay, Asia Publishing House.

Ramírez, C. A. R. (2013). *Valores y virtudes para una pedagogía actual*. Revista Comunicación, 11(2), 30-45.

Ricoeur, P. (2006). *El sí mismo como otro*. Madrid. Siglo XXI de España editores S.A

Rousseau, J. J. (1959). *¿Cuál es el origen de la desigualdad entre los hombres? ¿Está ella autorizada por la ley natural?*, en *Obras selectas*, 2a ed., Buenos Aires: Librería El Ateneo.

Rousseau, J. (1821), *El Emilio o la Educación*, Tomo I. Madrid, Imprenta de Alban y compañía.

Russel, B (2005), *Historia de la Filosofía*. Grandes obras de la cultura, RBA, Madrid, España.

Russell, B, (1998), *Sobre educación*, Madrid: Colección Austral, (pp. 69).

Sales, A & García, R. (1998), *Programas de educación intercultural*. Competencia de la educación. Madrid: Narcea.

Sánchez-Fernández, S. (2008). *Didáctica de la educación en valores*. En A. de la Herrán Gascón y J. Paredes Labra (Coords.), *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria* (pp. 61-72). Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España. ISBN: 978-84-481- 6637-3

Sandel, M.J (2012). *Justicia ¿Hacemos lo que debemos?*. Madrid: Debolsillo.

Sanfélix-Vidarte, V. (2008). *Sentir lo indecible*. Sentido, sin sentido y carencia de sentido en el Tractatus de Wittgenstein. Revista de Filosofía, 2009, vol. 33, num. 2, p. 5-20.

Savater, F (1995). *Ética como amor propio*. Barcelona. Grijalbo mondadori.

Séneca (1972). *Tratados morales*. Madrid. Colección Austral. Espasa Calpe, S.A.

Sierra-Arizmendiarieta, B & Pérez-Ferra, M. (2013). *La educación en J.J. Rousseau: un antecedente metodológico de la enseñanza basada en la formación en competencias. Revista Complutense de Educación 121 ISSN: 1130-2496 Vol. 26 Núm. 1 (2015) 121-139*
http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n1.42646

Scheler, M. (1941). *El formalismo en ética y la ética material de los valores* (trad. de H. Rodríguez Sanz, *Ética. Nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*, Madrid, Revista de Occidente, 2 vols., (1941-1942), parte primera, sección primera, cap. II.

Scheler, M. (2007). *Relaciones de los valores «bueno» y «malo» con los restantes valores y con los bienes* en Gómez, C (eds.). (2007). 128-129.

Scheler, M. (1916). *Der Formalismus in Der Ethik und die material Wertethik: neuer Versuch der Grundlegung eines ethischen Personalismus. Halle a. d. S: Max Niemayer.*

Schwartz, S. H. (1992). *Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries.* San Diego: Academic Press.

Sennet, R. (2006). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo.* Anagrama, colección argumentos.

Simon, S.B, Lelad W. Howe, Kirschenbaum (1995). *Values Clarification: a handbook of Practical Strategies for teachers and students.*

Slovoj Zizek. (2017). *Porque no saben lo que hacen. El síntoma ideológico.* Madrid: ediciones Akal S.A.

Templado, J. (1978). *El largo camino de la evolución biológica. Arbor, 99(386), 220.*

Stones, D. (2022). *La lucha de clases.* Amazon Digital Services LLC - KDP Print US, 2021 ISBN 9798708096432

Torney-Purta, J., Schwille, J., & Amadeo, J. A. (1999). *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA civic education project.* IEA Secretariat, Herengracht 487, 1017 BT, Amsterdam, The Netherlands.

UNESCO (1996), *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España, Santillana, Ediciones UNESCO, Cap. 4, pp. 51.

Vázquez Ramil, R., & Porto Ucha, Á. S. (2020). *Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: de la LOGSE (1990) a la LOMLOE*. *Innovación Educativa*, (30), 113-125. <https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>

Vigotsky, L. (1987). *Thinking and Speech*. In R. W. Rieber, & A. S. Carton (Eds.), *The Collected Works of L. S. Vigotsky* (Vol. 1), *Problems of General Psychology* (pp. 39-285). New York: Plenum Press. (Original Work Published 1934)

Vigotsky, L. (2020). *Pensamiento y Lenguaje*. España: Ediciones Paidós.

Watson, M (2008). *Developmental Discipline and Moral Education*. L.P Nucci y D. Narváez (eds). *Handbook of moral and carácter education*. L.p Nucci y D. Narváez (eds.). New York Roulledge, pp. 175-203.

Wittgenstein, L. (1987). *Tractatus Logico-Philosophicus*, Madrid, Alianza.

Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. España: Ediciones Altaya S.A.

Wittgenstein, L. (1989). *Conferencia sobre ética*, Barcelona, Paidós.

Wynne, E.A y Ryan, K (1997). *Reclaiming our Schools: teaching character, academics, and discipline* (2ª edición), Columbus, OH: Merrill-prentice Hall.

Yus , R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: Grao.

Normativa consultada

BOE 11 noviembre 1993, núm. 270/1993 [pág. 31687].

Constitución Española, 1978, art. 27.

Convención de los Derechos Humanos.

Convención de los Derechos del Niño.

Corrección de errores de la Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la educación infantil en Andalucía.

Decreto 4/2008, de 11 de enero, por el que se aprueba el Currículo de Educación Infantil para la Comunidad Autónoma de Extremadura.

Decreto 67/2007, de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo del segundo ciclo de la educación infantil en la comunidad autónoma de castilla-la mancha.

Decreto 71/2008, de 27 de junio, por el cual se establece el currículo de la educación infantil en las Islas Baleares.

Decreto 88/2009, de 07/07/2009, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil y se establecen los requisitos básicos que deben cumplir los centros que lo imparten en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.

Decreto 183/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y el currículo del 2º ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Decreto 201/2008, de 30 de septiembre, por el que se establecen los contenidos educativos y los requisitos de los centros que imparten el primer ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Decreto 330/2009, de 4 de junio, por el que se establece el currículo de la educación infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia.

Decreto 17/2008, de 6 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se desarrollan para la Comunidad de Madrid las enseñanzas de la Educación Infantil.

Decreto 85/2008, de 3 de septiembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil para el Principado de Asturias.

Decreto 113/2014, de 3 de diciembre, por el que se regula la ordenación de los contenidos educativos del primer ciclo de educación infantil para el Principado de Asturias.

Decreto 79/2008, de 14 de agosto por el que se establece el currículo del segundo ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Decreto 143/2007, de 31 de octubre, por el que se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Cantabria.

Decreto 237/2015, de 22 de diciembre, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco.

Decreto 49/2009, de 3 de julio, por el que se regula la organización del primer ciclo de Educación Infantil, se fijan sus contenidos educativos y se establecen los requisitos de los centros que imparten dicho ciclo en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Decreto 25/2007, de 4 de mayo, por el que se establece el Currículo del Segundo Ciclo de Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de La Rioja.

Decreto foral 23/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil en la Comunidad foral de Navarra.

Decreto foral 28/2007, de 26 de marzo, por el que se regula el primer ciclo de educación infantil en la comunidad foral de navarra y se establecen los requisitos que deben cumplir los centros que lo imparten, así como los contenidos educativos del mismo.

Decreto 122/2007, de 27 de diciembre, por el que se establece el currículo del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León.

Decreto 12/2008, de 14 de febrero, por el que se determinan los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad de Castilla y León y se establecen los requisitos que deben reunir los centros que impartan dicho ciclo.

Decreto 38/2008, de 28 de marzo, del Consejo, por el cual se establece el currículum del segundo ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana.

Decreto 37/2008, de 28 marzo, del Consejo, por el cual se establecen los contenidos educativos del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Valenciana.

Decreto número 254/2008, de 1 de agosto, por el que se establece el currículo del Segundo Ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía.

Declaración de los Derechos del Niño.

Gobierno de España, Ministerio de Cultura y Deporte (2022). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*.

Ley de Instrucción Pública de 9 de septiembre de 1857.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Boletín Oficial del Estado, BOE, 238.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado, BOE, 24, 12.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, BOE, de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, BOE, 295.

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor.

Ley Orgánica 8/2015 de 22 de julio, de modificación del Sistema de Protección a la Infancia y la Adolescencia y por la Ley 26/2015, de 28 de julio, de modificación del Sistema de Protección a la Infancia y la Adolescencia

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE),

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE),

Declaración Universal de los Derechos Humanos.

MEC. (2005). Ley 27/2005, de 30 de noviembre, de fomento de la educación y la cultura de la paz. BOE (01/12/2005), nº 287, referencia 2005/19785, 39418-39419.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. «BOE» núm. 28, de 02/02/2022. 03/02/2022 Ministerio de Educación y Formación Profesional

ORDEN de 3 de noviembre de 1993 por la que se establece el currículo del área de "religión Católica" en la Educación Infantil y se le asigna un tiempo específico en la jornada escolar (BOE 11/11/1993 núm. 270)

Orden 680/2009, de 19 de febrero, por la que se regulan para la Comunidad de Madrid la evaluación en la Educación Infantil y los documentos de aplicación.

Orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

Orden de 27 de noviembre de 2018, por la que se establecen los criterios de evaluación de los ámbitos de experiencia del primer ciclo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Orden ECI/3960/2007, de 19 de diciembre, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la educación infantil.

Orden ECI/1957/2007, de 6 de junio, por la que se establecen los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a la educación infantil, a la educación primaria y a la educación secundaria obligatoria.

Orden ECD/3509/2003, de 15 de diciembre, por la que se establecen los currículos (opción confesional católica) correspondientes a la Educación Primaria, Educación

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

Secundaria Obligatoria y Bachillerato, y de las enseñanzas de religión católica en la Educación Infantil (BOE 17/12/2003 núm. 301)

Secretaría de Estado de Educación. (1994). Resolución de 7 de septiembre de 1994 de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se dan orientaciones para el desarrollo de la educación en valores en las actividades educativas de los centros doce. BOE (23/09/1994), nº 228, referencia 1994/20935, 29262-29265.

Webgrafía

Diccionario en línea de la Consellería de Educación, Cultura y Deporte de la Generalitat Valenciana. Accesible en: [Traductor - Generalitat Valenciana \(gva.es\)](#) Última consulta: 07/09/2021

Direcciones de Área de la Consejería de Educación, Universidades, Ciencia y Portavocía de la Comunidad de Madrid. Accesible en: [Directorio emails general | Direcciones de Área | EducaMadrid](#) 20/09/2021

Encíclica Laudato SI (2015). Del Santo padre Francisco. Accesible en: https://www.vatican.va/content/dam/francesco/pdf/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si_sp.pdf 19/02/2022.

Gobierno de España. Ministerio de Cultura y Deporte. *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Accesible en: <http://www.culturaydeporte.gob.es/planes-nacionales/planes-nacionales/educacion-y-patrimonio.html> Última consulta: 01/04/2021

Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios (RCD)*. Accesible en: [Registro estatal de centros docentes no universitarios \(educacion.gob.es\)](#) Última consulta: 20/09/2021

Instituto Nacional de Estadística (2020). *Graduados universitarios según su situación laboral en 2019 por sexo y titulación*. Accesible en: <https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?path=/t13/p100/2019/p01/&file=03002.px> Última consulta: 28/03/2021

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Enseñanzas no universitarias / estadística del profesorado y otro personal / curso 2019-2020. Datos avance. 1. Profesorado en Enseñanzas de Régimen General (1) por titularidad del centro, tipo de centro y variación con respecto al año anterior*. Accesible en: [Estadísticas de Educación. EDUCABase \(meecd.gob.es\)](#) Última consulta: 28/03/2021

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Enseñanzas no universitarias / estadística del profesorado y otro personal / curso 2018-2019*. Accesible en: <http://estadisticas.meecd.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/>

[no-universitaria/profesorado/estadistica/2018-2019-rd/reggen&file=pcaxis&l=s0](#) Última consulta: 28/03/2021

Web Oficial de la Unión Europea (2021). *Centros que imparten la etapa de educación infantil en el curso 2018-2019*. Publicado el 15 de febrero a las 10:19 h. Accesible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-79_es Última consulta: 28/03/2021

Comunidad de Madrid. *Buscador de Centros Educativos*. Accesible en: [Buscador de centros educativos | Comunidad de Madrid](#) Última consulta: 25/10/2021

Gobierno de España. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. *Registro Estatal de Centros docentes no Universitarios*. Accesible en: [Registro estatal de centros docentes no universitarios \(educacion.gob.es\)](#) Última consulta: 14/03/2022

13. Anexos

Anexo I. Informe del comité de Ética de la Investigación



Rectorado

Doña. Adriana Izquierdo Lahuerta, Secretaria del Comité de Ética de la Investigación de la Universidad Rey Juan Carlos,

CERTIFICA que,

El proyecto que lleva por título: **ANÁLISIS DE UN MÉTODO DE CONCRECIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN EN VALORES EN BASE A LA MAYÉUTICA , LA ÉTICA DISCURSIVA, LA EDUCACIÓN PATRIMONIAL Y LAS FORTALEZAS DEL PROYECTO VIA**, cuya investigadora principal es Doña SORAYA ORONoz RODRÍGUEZ, **NO NECESITA** certificado del Comité de Ética de la Investigación de la URJC dada la naturaleza de dicha investigación, al no apreciarse conflicto ético alguno.

Lo que firmo en Móstoles a 7 de octubre de 2021.

-
Firmado digitalmente por IZQUIERDO
LAHUERTA ADRIANA -01927386D AUTH
Fecha: 2021.10.07
12:19:31 +02'0

Firmado: Dña. Adriana Izquierdo Lahuerta.

- Este informe sólo tiene validez para el proyecto o procedimiento propuesto y en las condiciones en ellos descritas. Cualquier cambio que afecte a las implicaciones éticas y/o de seguridad del mismo y de sus participantes, invalida este informe y deberá ser puesto en conocimiento de este Comité de Ética para su valoración.
- El Comité de Ética de la Investigación puede instar a las autoridades autonómicas para que proceda a la suspensión cautelar de la investigación autorizada en los casos en los que no se hayan observado los requisitos que establece la legislación vigente y sea necesaria para proteger los derechos de los ciudadanos.

Tulipán, s/n E 28933 Móstoles Madrid
España

investigacion.comite.etica@urjc.es

Anexo II. Preguntas del formulario auto cumplimentado para directores de centro de Educación Infantil

Preguntas de clasificación de la muestra:

1. Indique la franja de edad en la que se encuentra:
 - 20-25 años
 - 25-30 años
 - 30-35 años
 - 35-40 años
 - 40-45 años
 - 45-50 años
 - Más de 50 años
2. Indique la titularidad del centro educativo en el que trabaja:
 - Pública
 - Concertada
 - Privada
3. ¿Dónde finalizó sus estudios vinculados a la Educación?
 - España
 - Fuera de España (indicar dónde)
4. Su centro educativo es...
 - Laico
 - Religioso (religión cristiana)
 - Religioso (otra religión distinta a la cristiana)
5. ¿Cuántos años tiene de experiencia como director de centros educativos?
 - Menos de un año
 - 1-3 años
 - 3-6 años
 - Más de 6 años

Preguntas para la investigación dirigidas a directores de centros de Educación Infantil en activo que desarrollan su labor de dirección en España

1. ¿En su centro educativo tienen comisión de educación en valores?

- Sí
- No
- No, pero sí comisión de convivencia o similar

2. ¿En base a qué se trabaja la educación en valores en la etapa educativa de Infantil en su centro educativo?

- Normativa educativa
- Proyecto de educación en valores propio del centro educativo
- Mediante contenidos extraídos del diálogo con las familias y alumnos
- En base a la religión cristiana
- En base a una religión diferente a la cristiana
- En base a la Convención de los Derechos Humanos, a la de los Derechos del Niño y a la Constitución Española
- En base al consenso sobre educación en valores acordado por el claustro de profesores
- En base a todas las anteriores cuestiones
- En base a ninguna de las anteriores cuestiones

3. ¿Quién participa a la hora de acordar cómo se va a llevar a cabo la Educación en valores en su centro educativo? (Puede marcar tantas opciones como desee)

- Docentes del centro educativo
- Docentes del centro educativo y Personal de Administración y Servicios
- Alumnos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, etc.
- Alumnos desde primaria
- Alumnos desde secundaria
- Familias de los alumnos

4. ¿Quiénes considera que deberían participar a la hora de acordar cómo se va a llevar a cabo la educación en valores en su centro educativo? (Puede marcar tantas opciones como desee)

- Docentes del centro educativo
- Docentes del centro educativo y Personal de Administración y Servicios
- Alumnos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria, etc.
- Alumnos desde primaria
- Alumnos desde secundaria
- Familias de los alumnos

5. ¿Le parecería interesante tener un modo de trabajar la educación en valores de manera conjunta con otros centros educativos de su distrito para trabajar contenidos mínimos comunes sin perder la posibilidad de concretar más a nivel de centro educativo y de profesorado las cuestiones ligadas a la educación en valores?

- Sí
- No
- No sabe/ no contesta

6. ¿Le gustaría que su centro educativo pudiera tener insignia de reconocimiento por buenas prácticas en educación en valores?

- Sí
- No
- No sabe/ no contesta

7. ¿En qué nivel considera que es importante garantizar unos contenidos mínimos que garanticen la igualdad de oportunidades formativas en relación con la educación en valores dentro de la etapa de Educación Infantil? (3= mucho, 2= bastante, 1 = un poco, 0 = nada)

8. ¿Considera que la educación en valores debe ser una prioridad en los centros educativos?

- Sí
- No
- No sabe/ no contesta

9. ¿Para ser maestro de Educación Infantil en su centro educativo se necesita tener algún tipo de formación o cualificación que acredite conocimientos de educación en valores?

- No, basta con tener la titulación de maestro de Educación Infantil
- Sí, cursos específicos de educación en valores
- Sí, la Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (DECA)

10. En etapas educativas posteriores a Educación Infantil, ¿los maestros de su centro educativo que imparten la asignatura de Valores qué formación tienen al respecto?

- Estudios de filosofía
- Estudios de religión/teología
- Declaración Eclesiástica de Competencia Académica (DECA)
- Únicamente la titulación para ser maestro o profesor de Secundaria

11. ¿En qué medida cree que en su centro educativo se tienen en cuenta las opiniones de toda la Comunidad Educativa en relación a la educación en valores?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

12. ¿Estaría dispuesto a incluir en el Proyecto Educativo de Centro un sistema de concreción de la educación en valores por etapas educativas basado en la participación de todos los miembros de la Comunidad Educativa?

- Sí
- No
- No sabe/ no contesta

13. ¿Estaría dispuesto a incluir y en el Proyecto Curricular de Etapa para Educación Infantil un sistema de concreción curricular de la educación en valores basado en la participación de todos los miembros de la Comunidad Educativa?

- Sí
- No
- No sabe/ no contesta

14. ¿En qué medida cree que importa la educación en valores en su centro educativo?

- Mucho
- Bastante
- Poco
- Nada

15. ¿Cree que el contexto cultural, económico, social, político e histórico influye en la educación en valores?

- Sí
- No
- No sabe/ no contesta

16. Escoge las opciones que cree que se deben trabajar en educación en valores desde la Educación Infantil (Puede escoger todas las que considere necesarias)

- Educación patrimonial (respeto por el patrimonio natural, cultural y artístico)
- Autenticidad, Valor, Persistencia y vitalidad
- Justicia, liderazgo, trabajo en equipo

- Capacidad de perdonar, modestia, prudencia y autorregulación
- Creatividad, curiosidad, apertura de mente, amor al aprendizaje y perspectiva
- Apreciación de la belleza y la excelencia, gratitud, esperanza, humor
- Espiritualidad/ religiosidad
- Ninguna de las anteriores
- Todas las anteriores

17. ¿Qué elementos de los siguientes cree que serían necesarios para desarrollar una metodología de educación en valores?

- Debates y asambleas en las que exponer puntos de vista sobre cuestiones ligadas a la educación en valores.
- Respeto por todas las culturas y costumbres fundamentadas en valores democráticos
- Perspectiva de respeto hacia todos los seres vivos
- Acercamiento motivador para los alumnos hacia el conocimiento del patrimonio natural, cultural y artístico y hacia la conservación del mismo

18. ¿Cree que el patrimonio natural, cultural y artístico debe incluirse dentro de la educación en valores para propiciar su respeto y su conservación?

- Sí
- No
- No sabe/ no contesto

19. Indique en qué medida le interesaría conocer una nueva metodología para la educación en valores basada en un método que fomentase el debate y el consenso entre la Comunidad Educativa para lograr mínimos comunes, respetuoso con todos los seres vivos y con las diferentes culturas y que considerase el patrimonio natural, cultural y artístico como una herramienta para la adquisición de pautas de comportamiento básicas en conexión con la educación en valores desde las edades más tempranas.

- Mucho interés

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

- Bastante interés
- Poco interés
- Ningún interés

Anexo III. Respuestas a la pregunta abierta final del formulario dirigido a directores de centros

- La interiorización de los valores éticos debe comenzar en la familia. Ahí es donde hay que invertir más tiempo y recursos. Si no, todo lo que planifiquemos y trabajemos en el centro, tendrá la mitad de efectividad.
- Los valores vienen de casa, a pesar de que la educación va modificándose durante los años, nunca se ha necesitado tener esa asignatura en los colegios. Además, ¿quien daría esa asignatura personal sin formación? Me parece una barbarie dar tanta importancia ahora a los valores cuando en verdad necesitamos niños/as estimulados emocionalmente y queridos, no lo que hoy en día nos encontramos ... niños/as con baja autoestima y que emocionalmente están desvalijados de sentimiento... no creo que la educación en valores sea tan importante cuando tenemos niños/as depresivos.
- Nuestro centro cuenta con un programa de educación en valores y de trabajo en competencia espiritual. No hay alternativa a la religión.
- Todo empieza aquí, en Educación Infantil, ellos son el futuro y esta etapa es vital 😊.
- Algunas opciones de respuesta múltiple no están activas y solo permite seleccionar una opción.
- En los colegios debemos abordar, de forma transversal, la educación en valores y así lo hacemos y lo recogemos en nuestro proyecto educativo. La burocracia en los centros públicos, que conlleva infinidad de reuniones, coordinaciones, toma de decisiones, seguimientos y autoevaluaciones con propuestas de mejoras y planificación de su consecución con indicadores de logro, hace que este planteamiento suyo (en cuanto a entender los valores de una forma más normalizada, regulada y evaluada en los colegios) sería muy difícil de

incrustar en unos centros públicos SOBRESATURADOS de gestión burocrática. Quizás los colegios no sean la solución para TODO lo políticamente correcto. La principal educación en valores debe provenir de las familias.

- Participamos en el Proyecto Brújula que aborda la mayoría de los temas expuestos.
- Me gustaría una metodología transversal basada en valores desde la mirada de la ética y la filosofía, pero no en la asignatura de valores en la que la mitad del alumnado no estaría incluida porque estaría en la asignatura de religión. Las tertulias dialógicas de libros clásicos o la asignatura de filosofía con proyectos muy implementados durante muchos años como filosofía 3/18 utilizan esta metodología fuera de la asignatura de valores y es más interesante porque llega a todo el alumnado
- Educamos en valores constantemente en nuestro quehacer educativo sin necesidad de un programa o metodología concreta (al menos en nuestro centro de educación infantil)
- Nuestro centro es un centro de 0 a 3 años, el cuestionario no refleja nuestra realidad, y a esta edad también se puede trabajar en valores. Parece que se hace referencia en este cuestionario a la educación infantil de 2º ciclo y no se tiene en cuenta el 1º. Una vez más no nos sentimos incluidas.
- Estamos interesados en conocer la metodología de educación en valores que resulte de este estudio por el rigor con el que se aborda la cuestión
- Deseamos conocer la metodología y contar con formación para nuestros profesores a través de la resolución de dilemas que se plantea en la encuesta
- Tenemos un programa propio de mediación escolar entre iguales y un equipo de profeses "Círculo de convivencia" que trabaja los valores y el desarrollo emocional y lo traslada a la rutina diaria del centro.
- El problema de la educación en valores es que muchos la utilizan para educar a los alumnos/as con una ideología extremista, que no respeta el resto de

opiniones, sino que creen que sólo su pensamiento es el que debe ser respetado porque es el único correcto.

- Una verdadera educación en valores sería muy necesario en la escuela, pero unos valores universales que nos sirvan para construir una sociedad cada vez más justa, más respetuosa, con más respeto hacia el medio ambiente y, sobre todo, más respeto hacia el propio ser humano.
- La escuela pública debe prescindir de la asignatura de religión, sea cual sea, y que se establezca únicamente el área de valores sociales y cívicos. Un país laico no puede contar con una escuela pública que ofrezca obligatoriamente religión, mayoritariamente católica. Esto es de traca, es decir, un agravio comparativo y una supremacía. Fuera las religiones de la escuela pública.
Gracias
- Considero q en el primer ciclo se trabaja. Por ser edades tan tempranas son aprendizajes básicos para una buena convivencia.
- Necesitamos tiempo para llevar a cabo de forma integral y transversal la educación en valores. Es muy necesaria y con una base fuerte se solucionarían muchos de los problemas que nos surgen en las aulas hoy en día.
- Nuestro de Teo es del primer ciclo de Infantil y trabajamos muchos las emociones y tratamos la cultura en especial la Semana Santa y tenemos diferentes culturas y son respetadas desde la alimentación primordialmente...
- Creo que el valor más importante es el respeto al ser humano. Hay que educar el ser.
- Esta escuela acoge sólo a niños/as de 0-3 años
- Nuestro centro dispone de un plan tutorial acordado por toda la comunidad educativa y adecuado a nuestro centro, basada en educación en valores.
- Somos un centro de educación infantil, algunas de las preguntas que nos hacéis, no corresponden demasiado a nuestra etapa, teniendo en cuenta que somos un centro educativo pero también necesitamos emplear mucho tiempo al aspecto asistencial y desarrollo. A menudo nos encontramos con mucha

dificultad para incluir en nuestro curriculum determinados aspectos. Sí opino, que es fundamental el trabajo en equipo, tanto por parte de las familias, cómo del propio centro y respaldado por una propuesta curricular adecuada y adaptada a la realidad ...

- Interesante este test que sitúa los valores en la escuela. Los valores son fundamentales en educación. Deben tratarse como un eje transversal, presente en todas las propuestas que ofrecemos a nuestro alumnado. Te deseo lo mejor.
- Mi centro es de 0-3 primer ciclo de educación infantil, por lo que hay cuestiones que nada tienen que ver con esta etapa
- Debería impartirse como asignatura para todos los alumnos, eliminando la enseñanza religiosa e integrando valores de conocimiento, respeto y convivencia que tengan que ver con todas las confesiones religiosas, sin hacer doctrina en las aulas que deben compartir todos los alumnos y alumnas sin distinción de sexo, raza y RELIGIÓN. Si los alumnos y alumnas comparten todas las demás enseñanzas, segregar por religión está fuera de lugar para una educación verdaderamente integradora y que fomente los valores que, como personas y sin distinción, debemos inculcar a nuestros alumnos y alumnas.
- El ejemplo con tu vida.
- Nuestro alumnado es menor de tres años, el trabajo en valores es en el día a día de la convivencia
- Creo que se debería tener en cuenta la situación socioeconómica y cultural de las familias para poder abarcar este tema y poder ser equitativo con todos.
- En nuestro centro ya trabajamos valores a través del método Montessori.
- En mi centro trabajamos cada mes un valor. Lo veo indispensable hoy día.
- En nuestro centro la educación en valores es primordial y ya recibimos formación al respecto, de forma continuada.
- No creo que se deba contemplar la educación en valores como un área en ninguna etapa educativa. Los valores se deben de trabajar como algo globalizado en todas las áreas. En el colegio, siempre se han trabajado los valores, no es algo nuevo. Creo que se debería fomentar más la formación a

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia

las familias en este aspecto ya que muchos de los problemas surgen por la falta de valores que se transmiten desde la familia, siendo ésta la principal formadora y transmisora de valores.

- Todo esto habría que adaptarlo al ciclo 0-3, pues son muy pequeños y por tanto especialmente importante hacerlo muy bien.
- Me parece muy interesante este estudio, aunque, en este tipo de centros, no se puede decidir que se dé una formación a los docentes por parte del coordinador, ya que es una escuela infantil pública y la formación se da desde el consorcio. Un saludo.
- Estas últimas preguntas, aunque interesantes, no son factibles en mi centro ya que son alumnos de 0 a 3 años.

Anexo IV. Respuestas de los alumnos “Operación Hawái”

Secuestro del profesor de Investigación:

Nos hemos planteado dos escenarios para el secuestro del profesor Sergio Pérez Ruiz:

Escenario A:

No queremos secuestrar al profesor, nos gusta su metodología participativa, con un sistema basado más en la evaluación continua que en los exámenes y que traslada la responsabilidad formativa al alumno desechando pasar lista de asistencia. Además, se preocupa por nuestro bienestar, buscando otras aulas para poder dar la clase pudiendo mantener la distancia de seguridad. Por lo tanto, consideramos indispensable que nos indiquen claramente cuáles son los motivos por los que se le quiere secuestrar. Si es para que le lleven a escondidas a un viaje a Hawái como regalo, nos ofrecemos a participar. Si no, como seres individuales y como colectivo con criterio y moral autónoma propias, nos negamos a participar en un acto delictivo que puede dañar a una persona que tenemos en buena consideración.

Escenario B:

Aceptamos secuestrar al profesor de Investigación porque actuamos como colectivo que no se cuestiona las directrices de su líder (en este caso la profesora). Por lo tanto, hemos decidido que el próximo día de clase, varios alumnos se acerquen a su mesa para preguntarle dudas, mientras otros por detrás le ponen un paño con cloroformo para dormirle, trasladarlo a la sala de profesores, indicando al conserje que se encuentra indispuerto, hasta que la profesora nos indique dónde hay que trasladarlo.

Finalmente, como grupo que funciona bajo un sistema democrático, hemos sometido ambas cuestiones a votación. El resultado por mayoría absoluta ha sido la elección del escenario A. Por tanto, solo nos queda trasladarle que declinamos su propuesta por los motivos anteriormente expuestos. Un cordial saludo

La clase de Intervención Socio-comunitaria del Máster de la Universidad Rey Juan Carlos.

Ética, moral y educación.
Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular
y metodológica desde la primera infancia



Ética, moral y educación.

Estudio sobre la educación en valores cívicos y propuesta para su concreción curricular y metodológica desde la primera infancia

Autora: Soraya Oronoz Rodríguez