



**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE PEDAGOGÍA
CARRERA EDUCACIÓN BÁSICA**



**LA EDUCACIÓN EN VIRTUDES EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR ACTUAL Y EL
DESARROLLO MORAL EN NIÑOS DE 6 A 12 AÑOS:**

UN ESTADO DEL ARTE

**TESIS PARA OPTAR AL TÍTULO PROFESIONAL DE PROFESOR DE
EDUCACIÓN BÁSICA CON MENCIÓN EN PRIMER CICLO Y CON MENCIÓN EN
MATEMÁTICAS O CIENCIAS NATURALES.**

Profesor/a Guía:

Andrés Santa María Cuevas

Estudiantes:

Daniela Lagos Molina

Trinidad Larraín Petrinovic

Andrea Meneses Muñoz

Agosto, 2016

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Dr. Andrés Santa María Cuevas por su apoyo y orientación constante en todo el proceso que ha implicado la elaboración de nuestro Trabajo de Titulación, compartiendo con nosotras todos sus conocimientos, experiencias y trabajos, los cuales permitieron ampliar nuestro conocimiento del tema y potenciar nuestras habilidades, para así crecer como futuras profesionales de la educación. Agradecemos también su paciencia, dedicación, motivación, criterio y aliento haciendo que esta Investigación fuera posible gracias a su enorme talento académico y personal.

Agradecemos también a nuestras familias, quienes nos han apoyado e impulsado incondicionalmente en todo momento para cumplir y finalizar esta importante etapa de nuestra formación académica.

INDICE

| | |
|---|----|
| AGRADECIMIENTOS..... | 2 |
| INDICE..... | 3 |
| RESUMEN..... | 6 |
| ABSTRACT..... | 8 |
| INTRODUCCIÓN..... | 9 |
| PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS..... | 13 |
| 1. PREGUNTA | 13 |
| 2. OBJETIVO GENERAL | 13 |
| 3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 13 |
| MARCO TEÓRICO..... | 15 |
| 4. PROGRAMAS DE ESTUDIO Y BASES CURRICULARES | 15 |
| 4.1 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE | 19 |
| 4.2. TAXONOMÍA DE BLOOM PARA UNA DIMENSIÓN COGNITIVA | 19 |
| 4.3. CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES..... | 25 |
| 4.3.1. Conocimientos | 25 |
| 4.3.2. Habilidades | 26 |
| 4.3.3. Actitudes | 28 |
| 4.3.3.1. Las Actividades..... | 32 |
| 4.3.3.2. Progresividad de las actitudes | 35 |
| 4.3.3.3. Objetivos de Aprendizaje Transversales y Actitudes | 38 |
| 4.4. Taxonomía de Marzano para la Dimensión de Actitudes | 39 |
| 5. TEORÍA CLÁSICA DE LA VIRTUD | 42 |

| | |
|--|----|
| 5.1. DISTINCIÓN ENTRE VALOR Y VIRTUD | 43 |
| 5.2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR ÉTICA? | 45 |
| 5.3. LA RELATIVIDAD QUE ACOMPAÑA A LA ÉTICA | 46 |
| 5.3.1. Relativismo moral antiguo: Los sofistas..... | 47 |
| 5.3.2. Emotivismo ético (Forma de relativismo) | 49 |
| 5.4. CONCEPCIÓN SOCRÁTICA DE LA VIRTUD..... | 51 |
| 5.5. PLATÓN COMO DISCÍPULO: LA VIRTUD PUEDE SER ENSEÑADA | 52 |
| 5.6. FILOSOFÍA MORAL ARISTOTÉLICA | 53 |
| 5.6.1. Teoría Aristotélica de la virtud | 53 |
| 5.7. EL FIN DEL HOMBRE | 54 |
| 5.8. CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS | 60 |
| 6. KOHLBERG Y LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO MORAL 71 | |
| 6.1. Sobre los seis estadios de desarrollo moral de Kohlberg..... | 74 |
| 6.1.1. Estadio 1: Orientación al castigo y obediencia. Moralidad Heterónoma. | 78 |
| 6.1.2. Estadio 2: Ingenuo hedonismo instrumental. Moralidad individualista, Instrumental..... | 81 |
| 6.1.3. Estadio 3: Moralidad de mantenimiento de buenas relaciones, aprobación por parte de otros. Moralidad de la normativa interpersonal. | 85 |
| 6.1.4. Estadio 4: Moralidad del mantenimiento de la autoridad. Moralidad del sistema social..... | 88 |
| 6.1.5. Estadio 5: Moralidad de compromiso, de derechos individuales y de la democráticamente aceptada o Moralidad de los derechos humanos y de bienestar social..... | 91 |

| | |
|---|-----|
| 6.1.6. Estadio 6: Moralidad de principios individuales de conciencia o Moralidad de principio(s) ético (s) general (es) universalizable (s), reversible (s) y prescriptivo (s)..... | 94 |
| 7. ROL DEL PROFESOR COMO BASE DEL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL EN LOS NIÑOS..... | 98 |
| Es por lo anterior que a continuación se detallará de mejor manera las acciones que deben tomar los docentes como formadores morales efectivos. | 100 |
| 7.1. Crear Conflicto Cognitivo | 100 |
| 7.1 El desarrollo de la conciencia moral..... | 101 |
| CONCLUSIONES | 103 |
| PROPUESTAS PARA POSIBLES ESTUDIOS ACERCA DEL TEMA | 107 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 108 |
| ANEXOS..... | 112 |

RESUMEN

La formación moral se ha considerado fundamental para el desarrollo íntegro de la persona y para lograr éxito en los aprendizajes de los estudiantes, dando paso al desarrollo de virtudes, las cuales son de suma importancia para el crecimiento moral y la formación del carácter de la persona desde temprana edad, debido a que establecen el justo punto medio entre el exceso y el defecto, permitiéndonos así regular nuestras pasiones y que vivamos una vida plena conforme a la razón.

Entre los 6 y los 12 años se encuentra el promedio de niños(as) que están insertos en los dos ciclos básicos y es por este motivo que se ha escogido situar la investigación entre estas edades, pues este rango etario es el más idóneo para generar un cambio en las percepciones o predisposiciones negativas que los niños puedan traer desde el seno familiar con respecto a su entorno social.

Por otro lado, la inculcación de virtudes en los niños y niñas promueve una vida moralmente bien lograda, lo que en consecuencia, lleva a vivir una vida placentera conforme a la razón, que busca alcanzar el bien y por ende, vivenciar en qué consiste el ser feliz.

En este marco, surge la necesidad de indagar en torno a la situación actual chilena con respecto a la formación moral que los establecimientos están entregando a sus estudiantes. Para ello, hemos realizado un Estado del Arte que da cuenta del contraste entre, por un lado, el componente actitudinal de los Programas de Estudio y Bases Curriculares vigentes y, por otro, algunas teorías clásicas y contemporáneas sobre la promoción y el desarrollo de las virtudes. Los hallazgos proponen que la educación en virtudes no es concebida adecuadamente

dentro del currículum, y que el ejemplo del docente es esencial para inculcar hábitos operativos buenos.

ABSTRACT

Moral training has been considered essential for the full development of a person and to accomplish students' success in learning, giving way to the development of virtues, which are of paramount importance to moral growth and character training since a person's early stages in life, given that it sets a point right in the middle between excess and default; enabling us to regulate our passions and to live a life in accordance to reason.

The average age of the children who attend to both elementary cycles is between 6 and 12 years old and that is why it has been decided set our investigation on the subjects in that range; this age range is suitable to generate a change in terms of perceptions and negative dispositions that children might bring from their families regarding their social environment.

Furthermore, inculcation of virtues in children promotes a life morally accomplished, so as a consequence we live a pleasant life in accordance to reason, seeking to reach goodness, experiencing what it means to be happy.

In this context, a need arises to inquire about the current Chilean situation regarding moral training that schools are providing to the students. For that, we have done a State of Art that accounts for the contrast between, on the one hand, the attitudinal component in the current "Bases Curriculares" and "Programas de Estudio", and on the other hand, some classic and contemporary theories on promotion and development of virtues. The findings show that the education of virtues is not appropriately conceived in the curriculum and that the role of the teacher is to inculcate good operating habits.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación nace de la necesidad de que la escuela se preocupe de reforzar la educación en valores y virtudes en los dos ciclos básicos, con el fin de potenciar la formación integral del niño(a), apuntando hacia su crecimiento personal y el desarrollo de su carácter.

La formación moral de los niños(as), se adquiere a través de la interacción con diversos agentes de la sociedad. Entre ellos, la escuela es uno de los espacios de socialización más influyentes, pues los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo y gran parte de su vida en él después del hogar.

La escuela, reflejo de la sociedad, aporta positivamente a la formación de personas, sin embargo, hoy en día, es posible visualizar que en la sociedad chilena hay un gran déficit valórico y, sobre todo, de carácter en las personas. Una sociedad mermada por el individualismo, la competitividad, la superficialidad y la mediocridad es una clara evidencia de que diversos elementos en el ámbito educativo se están transformando en elementos potencialmente negativos, ocasionando una crisis social en lo que respecta a la formación moral.

Es por esta razón que nuestra investigación se ha centrado en conocer el Estado del Arte sobre las investigaciones en torno al desarrollo moral de los niños y niñas de 6 a 12 años y cómo el *ethos* del docente es esencial para adquisición de virtudes por parte de los educandos, a través del modelo que este conforma dentro del aula y su ejemplo cómo medio para adoptar hábitos operativos buenos.

En este sentido, se pretendió investigar la educación y la formación valórica a partir de una revisión sistemática de la literatura clásica y reciente sobre filosofía de la educación, valores, virtudes y la conformación del currículum escolar, con el fin de aportar al campo de investigación existente y a su vez, facilitar la reflexión

dentro de este ámbito educativo en vistas del planteamiento de nuevas ideas y propuestas para el currículum chileno. Junto con ello, esperamos brindar una visión actual y rigurosa acerca de lo que se sabe sobre la educación en virtudes en la infancia, la cual pueda ser también un aporte para los educadores en proceso de formación.

Nuestra dedicación y esfuerzo en esta investigación ha sido exponer la información más actualizada y a su vez, la más clásica e histórica, de manera que permita proponer un marco teórico en donde se abordan principalmente la situación actual chilena en cuanto a la formación moral del estudiante y cómo el rol docente influye en esta, con la finalidad de dar a conocer la importancia que tiene propiciar una adecuada formación moral dentro de los establecimientos educacionales. Todo lo anterior, se presenta en base a una perspectiva holística del aprendizaje.

Sabemos la gran importancia que tienen los valores en nuestra sociedad, pues en la actualidad es un tema esencial, pues tal como se ha mencionado anteriormente, dichos valores se están perdiendo o están cambiando, de forma que los jóvenes carecen de ellos, lo cual ocasiona que el sistema educativo asuma un rol aún más complejo al intentar abarcar valores que incluso debiesen ser inculcados desde el seno familiar.

La educación en virtudes es uno de los derechos esenciales que como personas tenemos y además, facilita nuestro desarrollo integral, proporcionándonos herramientas para participar de forma crítica y comprometida en la sociedad de los tiempos actuales.

Para la realización de este análisis histórico, se han considerado diferentes perspectivas respecto del tema, con el fin de tener una amplia visión de él, por lo cual se procuró seguir en todo momento un rigor metodológico, el cual nos permite asegurar la validez y fiabilidad de las fuentes utilizadas para la recopilación de

información, correspondientes en su mayoría a libros y artículos educativos (fuentes primarias). Estos últimos fueron accesados a través de bases de datos académicos especializados como *Currículum en línea MINEDUC*, *Scielo* y *Dialnet*, en los cuales se procedió a seleccionar artículos educativos en base a criterios de búsqueda y selección especializados como artículos recientes y análisis de la filosofía clásica.

Con respecto a la selección de fuentes de información y a los criterios de búsqueda, estos fueron pensados con el fin de crear un marco conceptual que permitiera abordar de la mejor manera los tópicos que se plantean en esta investigación. En base a lo anterior, la búsqueda se realizó en base a palabras asociadas directamente con las temáticas en estudio, esto es, educación en valores, virtud, valor, axiología de la educación, actitud, desarrollo moral, ética, Transversalidad, progresión, Taxonomías de Bloom y Marzano, cuatro pilares de la educación, y dilemas morales.

Cabe señalar, que este trabajo se divide en 5 grandes apartados. En primer lugar, un planteamiento general, donde se realiza la introducción al tema central de esta investigación y la importancia de resolver la problemática planteada, la cual da paso a un análisis riguroso de las Bases Curriculares y Los programas de estudio, con el fin de dar a conocer la situación actual de Chile en cuanto a la formación moral que reciben los estudiantes en los diversos establecimientos y cómo esta está considerada dentro del currículum escolar.

En un segundo apartado, se presenta una revisión histórica de lo que plantea la teoría clásica de la virtud y cómo este concepto ha ido permutando a lo largo del tiempo, con el fin de dar a conocer la relevancia de este vocablo para el desarrollo integral de la persona y las consecuencias pedagógicas que nacen de la educación enfocada en la formación de hábitos buenos en los estudiantes. En un tercer apartado, se establece una descripción de los estadios de desarrollo moral propuestos por Kohlberg para analizar el actuar de las personas y su

evolución conforme a su edad, permitiendo entregar evidencias de que la enseñanza de las virtudes debe ir complejizándose progresivamente conforme al razonamiento moral del educando.

En un cuarto apartado, se presentan las conclusiones del trabajo, las cuales nos permitirán realizar inferencias y responder a la problemática planteada, tema central de esta investigación.

En el quinto apartado, se han de presentar las propuestas para posibles estudios acerca del tema, con el fin de generar interés y posibles soluciones futuras a la crisis valórica que se vive en Chile, y, de este modo, contribuir a un eventual cambio esperando realizar un cambio conceptual con respecto a los vocablos valor/virtud/actitud e invitar a la reflexión por parte del profesorado para develar que el éxito de los aprendizajes no se encuentra solamente en la dimensión cognitiva del individuo.

Para finalizar, se presentan las referencias bibliográficas que se han utilizado en la presente investigación y los anexos correspondientes.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN Y OBJETIVOS

1. PREGUNTA

¿Ofrece realmente el currículum escolar chileno una adecuada educación en virtudes en niños(as) de 6 a 12 años, de acuerdo con su desarrollo y las necesidades de sociedad actual?

2. OBJETIVO GENERAL

Realizar una revisión del Estado del arte con respecto al desarrollo moral y la educación en virtudes que el currículum chileno establece para los tiempos actuales.

3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Explicar la importancia de conocer el concepto de virtud y sus aplicaciones dentro de la educación para la formación humana.
- Definir valor y virtud en relación con el ejercicio de la pedagogía mediante una revisión histórica de la evolución de estos vocablos y desde las diferentes perspectivas existentes.
- Definir el concepto de actitud para el ejercicio de la pedagogía desde las diferentes perspectivas existentes.

- Describir la incidencia de la transmisión de virtudes en el comportamiento de las personas.
- Analizar la progresividad de los contenidos actitudinales establecidos por las bases curriculares y los programas de estudios propuestos por el MINEDUC.
- Analizar la incorporación de valores dentro de los contenidos actitudinales propuestos por el MINEDUC.
- Describir la relación existente entre los estadios de desarrollo moral propuestos por Kohlberg y la evolución cognitiva, biológica y social de la persona.

MARCO TEÓRICO

4. PROGRAMAS DE ESTUDIO Y BASES CURRICULARES

En Chile actualmente, los Establecimientos educacionales se rigen en base a los Objetivos de Aprendizaje como integración de habilidades, conocimientos y actitudes, por lo tanto se hace necesario indicar cómo se integran estas actitudes y qué papel tienen estas en los Programas de Estudio y Bases Curriculares, los cuales son los documentos oficiales que entrega el MINEDUC como propuesta curricular para ser impartidos en cada Escuela y/o Colegio perteneciente al sistema escolar chileno.

Por lo tanto, en base a lo anterior es que en este primer capítulo de esta investigación se dará a conocer un análisis de los Programas de Estudio y Bases Curriculares el cual se dividirá en dos partes. En la primera de ellas, y de manera general se analizarán los Programas de Estudio en cuanto a los Objetivos de Aprendizaje y dos de las tres nociones básicas planteadas en ellos (habilidades y conocimientos). Finalmente, en un segundo apartado y de manera más específica se analizará la temática actitudinal abordada en los Programas de Estudio y Bases Curriculares con el fin de establecer conclusiones con respecto a la consideración que tiene el sistema educacional chileno para el desarrollo moral y de virtudes en los niños. Para realizar un trabajo acorde al formato de los Programas de Estudio, es que el de este capítulo se ordenará de la misma manera que estos documentos. Además, se integrarán los aportes de diferentes autores con respecto a la organización y definición de cada tópico en los documentos entregados por el MINEDUC, para así establecer una relación de cada uno con su construcción en los Programas de Estudio.

A nivel país, el Ministerio de Educación es quien entrega a los establecimientos, a través de las Bases Curriculares y Programas de Estudio, los contenidos conceptuales, habilidades y actitudes, que se deben abordar en los distintos cursos, a través de los objetivos de aprendizaje. Según el MINEDUC (2011) ambos documentos han sido elaborados como una propuesta de carácter flexible y general para adaptarse a la realidad de cada establecimiento, por lo tanto cómo éstos son abordados dependerá en gran medida de cada centro educacional y su contexto.

Se consideraran en esta investigación tanto autores clásicos como también autores contemporáneos. Uno de ellos, Jacques Delors, quien propone que la educación debe constituirse en base a cuatro pilares fundamentales los que presentan a continuación, con el fin de confirmar que estos estén presentes en el currículum actual Chileno.

La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido los pilares del conocimiento: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, *aprender a ser*, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio. (Delors, 1997)

Delors (1997), indica que los elementos de los tres primeros pilares, que hacen posible que el último exista, es que la educación debe llevar a toda persona a descubrir, despertar e incrementar sus propias posibilidades creativas, para trascender una visión netamente instrumental de la educación y así, considerar su función en toda su plenitud, generando de esta manera el “aprender a ser”. Por lo

tanto, en base a estos cuatro pilares, se establecen algunos lineamientos fundamentales: (1) El aprendizaje si bien es cognitivo, también desarrolla aptitudes ,competencias, capacidades, para hacer, convivir y ser; (2) El fin del aprendizaje es propiciar una vida más plena, con un sin fin de posibilidades , lo que lleva a una vida con un pensamiento y conducta más libre, al poder decidir con quién rodearse y trabajar en equipo, apuntar a la felicidad a través del goce de las potencialidades innatas y adquiridas del individuo;(3)Los cuatro pilares del aprendizaje deben considerarse como un todo. Conforman una totalidad es decir que no se trabajan de forma aislada.(4) Los saberes , ser , conocer , hacer y convivir, son aprendidos y desarrollados por las personas a lo largo de su vida, y deben orientar los Programas de Estudio y reformas educativas.(Fernández, 2005).

A continuación se presentará un análisis de las Bases Curriculares y Programas de Estudio con respecto a su organización con especial atención al rol que cumplen los contenidos actitudinales establecidos en ambos documentos entregados por el Ministerio de Educación, a cómo estos se implementan con el fin de buscar el encuentro de los cuatro pilares anteriormente descritos en la reforma educativa del país.

Por lo anterior, que es esencial definir qué establece el MINEDUC con respecto a las Bases Curriculares y Programas de estudio. Las Bases Curriculares se definen como “los aprendizajes que se espera sean desarrollados por todos los alumnos y alumnas del país a lo largo de su trayectoria escolar”.(MINEDUC, 2012). Mientras que los Programas de Estudio “proponen una organización didáctica del año escolar para el logro de los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares”(MINEDUC, 2012). Tal y como se manifiesta en las definiciones de cada documento, éstos están relacionados entre sí, y no se puede tomar en cuenta sólo uno de ellos para elaborar un análisis preciso. Por lo tanto, ambos documentos serán abordados en conjunto durante el desarrollo de este capítulo.

En las Bases Curriculares se encuentran descritos los objetivos de aprendizaje tanto en conocimiento como en habilidades y actitudes de primero a sexto básico. De ellas se extrajeron las actitudes de 10 asignaturas, descritas por la Legislación chilena, en su artículo 7º el cual indica que:

Apruébanse los Programas de Estudio de 5o y 6o año básico en la asignatura de Idioma Extranjero Inglés, y de 1o a 6o año básico en las asignaturas de: Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Educación Física y Salud; Música; Artes Visuales; Orientación; y Tecnología.(LEY Nro,20.370, Art.7,P14)

Por lo mencionado anteriormente y debido a que se tomarán las asignaturas aprobadas de primero a sexto básico, Idioma Extranjero Inglés no será considerado en el análisis que se llevará a cabo, debido a que de primero a cuarto básico solo ofrecen una propuesta curricular de la asignatura y es solo de quinto a sexto básico que aprueba formalmente el Programa de Estudio de la asignatura.

En los Programas de Estudio se encuentra la organización de los objetivos de aprendizaje, tanto en conocimiento disciplinar como en actitudinal. Esta estructura es de cuatro unidades, dos por cada semestre, de las cuales se extraen las actitudes y cómo estas se distribuyen y progresan en cada una de las asignaturas de primero a sexto básico.

Por otro lado, importante es mencionar que los Programas de Estudio describen las nociones básicas en las que se establecen los conocimientos, las habilidades y las actitudes. En base a estas se generan los Objetivos de Aprendizaje, los cuales integran las nociones básicas en su conjunto y permiten su abordaje para ambos ciclos básicos. Debido a esto, se hace necesario en una primera instancia introducir los Objetivos de Aprendizaje, para luego finalizar con las definiciones de nociones básicas.

4.1 OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

Los Programas de Estudio (2012), indican con respecto a los objetivos de aprendizajes que estos:

Se refieren a conocimientos, habilidades y actitudes que entregan a los estudiantes las herramientas cognitivas y no cognitivas necesarias para su desarrollo integral, para la comprensión de su entorno y para despertar en ellos el interés por continuar aprendiendo(MINEDUC, 2012).

Los Objetivos de Aprendizaje entonces, integran el contenido conceptual, las habilidades y las actitudes con el fin de aclarar las metas que el estudiante debe alcanzar en el proceso de enseñanza –aprendizaje, para que estos sean cercanos a su contexto.

Los Objetivos de Aprendizaje, si bien son entregados por el Ministerio de Educación, estos deben ser adaptados por el docente en las distintas asignaturas con el fin de integrar los conocimientos, las habilidades y las actitudes en ellos. En vista de que se formulan Objetivos de Aprendizajes para cada clase en las diferentes unidades de cada nivel educativo.

Al ser los Objetivos de Aprendizajes de cada clase formulados por los docentes, son ellos quienes asumen la responsabilidad de cómo abordarán tanto el contenido, las habilidades y las actitudes que pretenden desarrollar en sus clases. Cabe destacar que estos deben ser elaborados con un lenguaje comprensible para los estudiantes.

4.2. TAXONOMÍA DE BLOOM PARA UNA DIMENSIÓN COGNITIVA

Taxonomía según la R.A.E., (2014) proviene del gr. τάξις*táxis* 'ordenación' y –*nomía* y su definición es “Ciencia que trata de los principios, métodos y fines de la clasificación. Se aplica en particular, dentro de la biología, para la ordenación

jerarquizada y sistemática, con sus nombres, de los grupos de animales y de vegetales.”

A lo largo de la historia se han elaborado diversas Taxonomías Biológicas, relacionadas al ámbito de la ciencia, las cuales nos permiten realizar una clasificación de los seres vivos en categorías tales como:

- Dominio.
- Reino.
- Filum.
- Clase.
- Orden.
- Familia.
- Genero.
- Especies.

Actualmente existen también Taxonomías en el ámbito de la Educación. Dos de las más relevantes para la Educación chilena y que se tomaran en cuenta para esta investigación son:

- La Taxonomía Revisada de Benjamín Bloom.
- Taxonomía de Robert Marzano.

Estas aparecen como referencia en las Bases Curriculares (2012), por lo tanto son actualmente herramientas utilizadas en el área pedagógica, ya que permiten establecer las bases educativas del currículum actual.

A continuación, se realizará una breve revisión de la Taxonomía Revisada de Benjamín Bloom, indicando los aportes de este en cuanto a la Dimensión Cognitiva. Esta fue la principal herramienta durante muchos años de la reforma educacional chilena y al día de hoy sigue marcando tendencia educacional.

Benjamín Bloom, fue el creador principal de la Taxonomía de los Dominios del Aprendizaje. En 1956 publicó su libro Taxonomía de los Objetivos de la Educación. En el año 2001, Lorin Anderson y Krathwohl publicaron Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing (Taxonomía Revisada de Bloom), donde establecen un sistema de clasificación de habilidades mentales que permiten identificar los dominios de actividades educativas del ámbito cognitivo del aprendizaje (Vicente, 2008). La Taxonomía Revisada de Bloom conforma tres Dimensiones del aprendizaje: El Cognitivo, El Afectivo y El Psicomotor. Sin embargo, debido a que desarrollaron mayormente la dimensión cognitiva, la revisión que se propone en esta investigación se basará principalmente en esta última dimensión.

La Taxonomía Revisada de Benjamín Bloom, desde el punto de vista de Anderson & Krathwohl (2001, citado por Vicente, 2008) señalan que los Objetivos de Aprendizaje se elaboran no solo a partir de un sustantivo o frase sustantiva (que describe el conocimiento que se espera adquirir por los estudiantes), sino que además el objetivo contiene un verbo, el cual describe el proceso cognitivo esperado.

Si se observa un Objetivo de Aprendizaje cualquiera de los Programas de Estudio de una asignatura al azar, se puede constatar que este puede contener entonces uno o más verbos, los cuales describen una acción. Estos verbos cumplen un rol fundamental en los Objetivos ya que serán los que guiarán el proceso de enseñanza, y se vinculan con el desarrollo de las habilidades del pensamiento que se espera trabajar y de las dimensiones del proceso cognitivo (conocimiento, comprensión, pensar) que este involucra.

A continuación se nombrará cada una de las categorías de la Dimensión del proceso cognitivo de los alumnos, los cuales se incluyen en los Objetivos desde los que se encuentran con más frecuencia (recordar, comprender y aplicar), hasta

los que se encuentran con menos frecuencia (analizar, evaluar y crear) tal y como lo indican Anderson & Krathwoh(2001):

-Recordar significa recuperar de la memoria a largo plazo el conocimiento pertinente.

-Comprender se define como construir el significado de los mensajes instrucciones, e incluye la comunicación oral, escrita y gráfica.

-Aplicar significa llevar a cabo o utilizar un procedimiento en una situación dada.

-Analizar es descomponer el material en las partes que lo integran y determinar el modo en que dichas partes se relacionan unas con otras así como con una estructura o propósito general.

-Evaluar significa emitir juicios basados en unos criterios y/o normas.

-Crear es reunir elementos para formar un todo novedoso y coherente, o para crear un producto original.¹

Estas 6 categorías se relacionan además con cuatro tipos genéricos de conocimiento los cuales corresponden a los entregados por Anderson & Krathwoh, (2001) y que se describen a continuación:

-Factual, Elementos básicos que los alumnos deben saber para ser conocedores de una disciplina o resolver problemas dentro de ella.

-Conceptual, Interrelaciones entre los elementos básicos con una estructura más amplia que les permite funcionar conjuntamente.

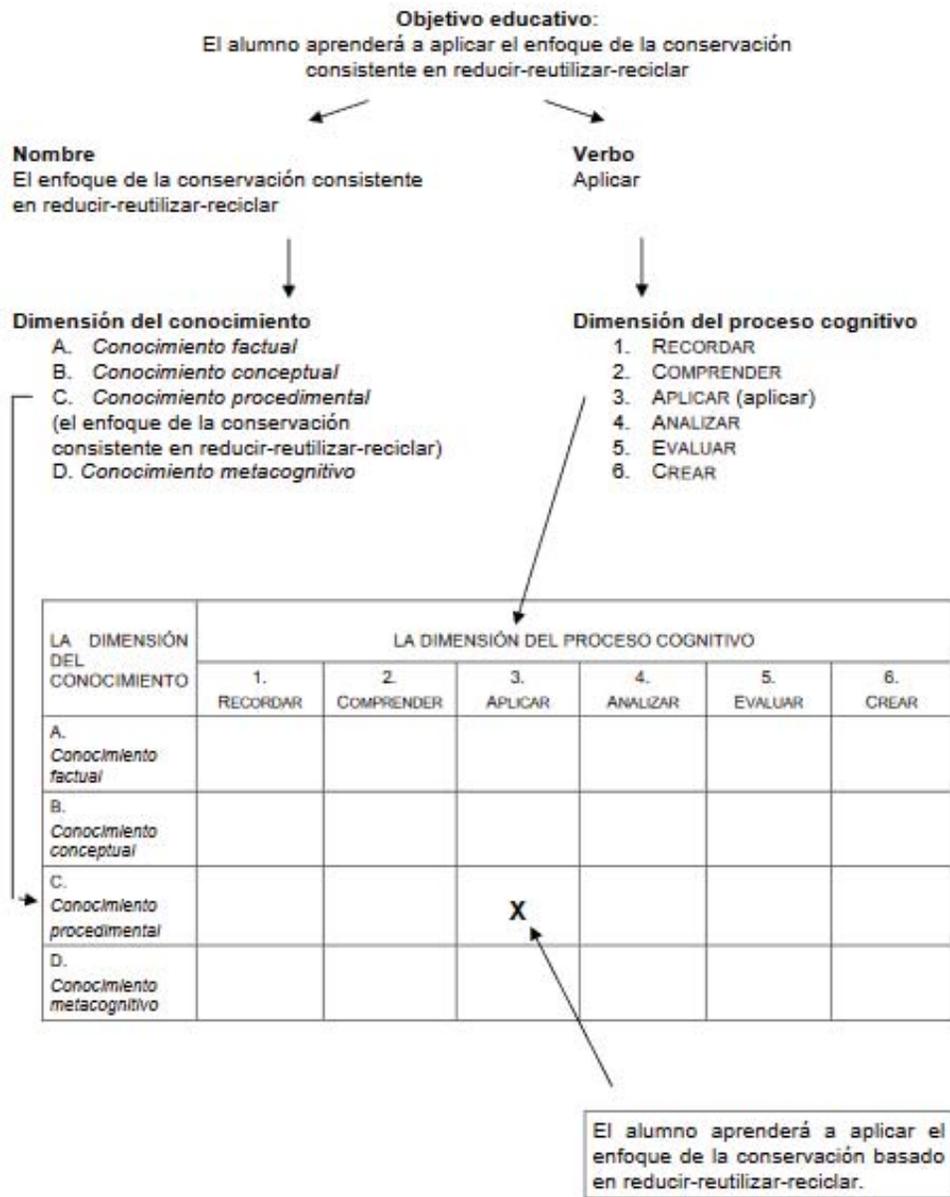
¹Las definiciones corresponden a las fuentes originales de Anderson & Krathwoh, (2001)

²Las definiciones corresponden a las fuentes originales de Anderson & Krathwoh, (2001)

-Procedimental, cómo hacer algo, métodos de investigación y criterios para utilizar destrezas, algoritmos, técnicas y métodos.

-Metacognitivo, conocimiento de la cognición en general así como conciencia y conocimiento de la propia cognición².

En base a lo anterior, a continuación se muestra la tabla Taxonómica que indica cómo un verbo se lleva a cabo a través de un Objetivo de Aprendizaje.



(Anderson & Krathwoh, 2001)

Si bien los Objetivos de Aprendizaje integran los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, la taxonomía revisada de Bloom demuestra que estos están elaborados de tal manera que solo consideran los contenidos conceptuales y procedimentales.

4.3. CONOCIMIENTOS, HABILIDADES Y ACTITUDES

A continuación se presentan los contenidos, las habilidades y actitudes definidas por el Ministerio de educación 2012, las cuales corresponden a las nociones básicas anteriormente nombradas.

4.3.1. CONOCIMIENTOS

Los Programas de Estudio (2012) definen la noción de conocimientos indicando que estos corresponden a “conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones”.

Por otra parte, “Los conceptos propios de cada asignatura ayudan a enriquecer la comprensión de los estudiantes sobre el mundo que los rodea y los fenómenos que les toca enfrentar” (MINEDUC, 2012). Los Programas de Estudio (2012) indican que el dominio de los conceptos de cada asignatura, por parte del alumno permite que este relacione tal concepto con el entorno y comprenderlo para construir nuevos aprendizajes a partir el manejo de conceptos claves y sus conexiones. Además, para que esto se lleve a cabo es necesario que el estudiante conozca, explique, relacione, aplique y analice informadamente determinados conocimientos disciplinares para llegar al logro de los Objetivos de Aprendizajes propuestos para cada asignatura.

Lo anterior concuerda con Delors (1997) quien define que el Aprender a Conocer:

Consiste para cada persona en aprender a comprender el mundo que la rodea, al menos suficientemente para vivir con dignidad, desarrollar sus capacidades profesionales y comunicarse con los demás. Como fin, su justificación es el placer de comprender, conocer, de descubrir. (Delors, 1997).

Finalmente, el Ministerio de Educación establece que los conocimientos disciplinares por lo general son datos, hechos y definiciones que apuntan al uso continuo de la memoria.

4.3.2. HABILIDADES

El Ministerio de educación (2012), indica que las habilidades son “capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social”.

Los Programas de Estudio (2012) proponen que las habilidades tienen gran importancia en el ámbito educativo debido a que involucran no solo el conocimiento disciplinar, sino que también el saber hacer junto a la capacidad (por parte del estudiante) de integrar, transferir y complementar los diversos aprendizajes en nuevos contextos y problemas. Por lo tanto las habilidades se tornan fundamentales para construir un pensamiento de calidad en diversos grados de desarrollo que constituyan un objeto importante del proceso educativo.

Delors (1997), no se refiere textualmente a las habilidades como tal, sin embargo es posible hacer la conexión (en base a la definición de habilidades entregada por los Programas de Estudio) con este concepto respecto a uno de los pilares de la Educación definidos por el autor. Este pilar corresponde al “Aprender a hacer”, el cual vincula la Educación con diversas capacidades del estudiante donde deba poner en práctica sus conocimientos y al mismo tiempo adaptar estos conocimientos para su futuro, generando, de esta manera, competencias específicas que permitan a las personas desenvolverse en el mundo.

Durante mucho tiempo la educación estuvo enfocada en los contenidos conceptuales, de modo que los docentes tenían como rol, entregar información, conceptos y hechos, los cuales los alumnos debían memorizar, pensando que entre más conocimiento conceptual tuvieran los estudiantes, mejor sería la

participación de estos en la sociedad. Esta mirada educativa tiene estrecha relación con el Paradigma Conductista, el cual indica que el “estudio del aprendizaje debe enfocarse en fenómenos observables y medibles (...) que pueden aplicarse con éxito en la adquisición de conocimientos memorísticos, que suponen niveles primarios de comprensión” (Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey, 2007). Hoy en día el ser humano se ha dado cuenta que la información está, en internet se encuentra todo, los tiempos han cambiado. Ahora en cambio se debe potenciar la capacidad de pensar y desarrollar en los estudiantes habilidades para la vida. Esto se ve reflejado en el nuevo currículo que nos muestra qué son las habilidades hoy en día y por qué son fundamentales, lo que nos permite saber hacer, analizar y pensar sobre algún conocimiento, volviéndose este útil a la hora de decidir y enfrentarnos a situaciones en nuestra vida cotidiana. Esto tiene mucha relación con el Paradigma Constructivista, el cual indica que “el aprendizaje es esencialmente activo (...) no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias” (Abbott, 1999. Citado por (Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey, 2007).

Por otra parte, las habilidades tienen estrecha relación con los contenidos procedimentales, los cuales corresponden al “conocimiento que se refiere a la ejecución de procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas, métodos etc.” (Barriga & Rojas, 2002) mediante las cuales el estudiante se convierte en el actor principal en la ejecución de procedimientos que le permitan establecer una conexión con los contenidos conceptuales (saber qué). El contenido procedimental “o saber hacer (...) es de tipo práctico, porque está basado en la realización de varias acciones u operaciones” (Barriga & Rojas, 2002).

Cada asignatura contiene habilidades a trabajar. Estas son las mismas en los diferentes niveles educativos. El docente por tanto, a la hora de elaborar la meta de aprendizaje, debe tomar en cuenta los Objetivos de Aprendizaje, el

contenido disciplinar y las habilidades a desarrollar con el fin de fomentar el saber integral en el alumno.

4.3.3. ACTITUDES

El Ministerio de Educación (2012) indica que las actitudes corresponden a “disposiciones aprendidas para responder, de un modo favorable o no favorable, frente a objetos, ideas o personas. Incluyen componentes afectivos, cognitivos y valorativos, que inclinan a las personas hacia determinados tipos de conductas o acciones”. Por lo tanto, al referirse a contenidos actitudinales, el Ministerio de Educación solo se toma en cuenta el componente valorativo, sino que además espera que se trabajen dos componentes más (cognitivo y afectivo), que están al servicio de la formación de hábitos de una persona.

Tal y como lo indica Delors (1997), uno de los pilares que plantea es Aprender a Ser, el cual tiene como objetivo que:

Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida.(Delors, 1997)

El objetivo que plantea el tercer pilar descrito en esta investigación tiene estrecha relación con la definición de actitudes planteada por los Programas de Estudio (2012).

Por otro lado Pozo, Coll, Sarabia, & Valls., (1994), indican que las actitudes son “tendencias o disposiciones adquiridas y relativamente duraderas a evaluar un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación ya actuar en consonancia con dicha evaluación”; definición que concuerda de cierta forma con la entregada por el MINEDUC. Sin embargo, los mismos autores indican que

existen tres componentes “básicos y definitorios” (Pozo, Coll, Sarabia, & Valls., 1994) para la formación de actitudes los cuales son:

- Componente Cognitivo (conocimientos y creencias).
- Componente Afectivo (sentimientos y preferencias).
- Componente Conductual (acciones manifiestas y declaraciones de intenciones).

Por lo tanto, el componente valorativo no está incluido dentro de las actitudes. Según Pozo, Coll, Sarabia, & Valls, (1994), los valores y sus componentes son más estables y centrales que las actitudes, definiéndolas como “principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional que emplean para juzgar las conductas” (Vander Zanden, 1990. Citado por Pozo, Coll, Sarabia, & Valls., 1994). Como consecuencia de tal definición, los valores trascienden de las actitudes, por lo tanto no pueden ser un componente de éstas.

“Las Bases Curriculares detallan un conjunto de actitudes específicas que se espera desarrollar en cada asignatura”(MINEDUC, 2012). Un claro ejemplo de lo descrito en párrafos anteriores son las actitudes propuestas por el Ministerio de Educación para la asignatura de matemáticas de primero a sexto básico que se presentan a continuación:

1. Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico.
2. Abordar de manera flexible y creativa la búsqueda de soluciones a problemas.
3. Manifestar curiosidad e interés por el aprendizaje de las matemáticas.
4. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades.
5. Demostrar una actitud de esfuerzo y perseverancia.
6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.

Estas actitudes son vinculadas con diversos componentes afectivos, cognitivo y conductual del siguiente modo:

- Las actitudes 1 y 2 corresponden a aspectos cognitivos.
- La actitud 3 tiene componentes conductuales.
- Las actitudes 4, 5 y 6 elementos de carácter conductual-afectivo.

Los Programas de Estudio (2012), indican que las actitudes “cobran gran importancia en el ámbito educativo, porque trascienden la dimensión cognitiva y se relacionan con lo afectivo”. Esto es reafirmado por Pozo, Coll, Sarabia, & Valls(1994) los cuales indican “las actitudes se distinguen de las cogniciones o creencias por la presencia del afecto en la persona a la que aquellas se refieren”.

La persona presenta diversas dimensiones en cuanto a la conformación del ser, dentro de ellas se identifican especialmente una dimensión biológica, psicológica y social. Esta última involucra la afectividad como un aspecto central en la forma de actuar, puesto que conlleva un conjunto de emociones y sentimientos que influyen en el comportamiento del sujeto. Tal y como indica Maturana (1995).

En la medida que el fenómeno social humano se funda en el amor, relaciones sociales que dependen del ver al otro que el amor involucra, como las de justicia, respeto, honestidad y colaboración, son propias del operar de un sistema social humano como sistema biológico y, por lo tanto, pertenecen al quehacer social humano cotidiano.(Maturana, 1995)

A partir de lo anterior, se puede sostener, entonces, que en estricto sentido, el currículum nacional no hace referencia a una educación en valores y por consiguiente tampoco en virtudes, sino que pone énfasis en propiciar ciertas conductas frente a diversas problemáticas o situaciones de aprendizaje (actitudes), las cuales implícitamente involucran componentes valóricos ya adquiridos por parte del alumno.

Las actitudes por tanto tienen una estrecha conexión con los contenidos declarativos conceptuales y procedimentales (habilidades). El Currículum nacional actual apunta a un trabajo de integración, relacionando entre sí estos contenidos, por medio de los Objetivos de Aprendizaje. Sin embargo, el trabajo actitudinal es trascendental, debido a que se forman personas las cuales tienen apreciaciones, motivaciones, intereses etc. que deben enfrentarse a un contenido, el cual se hace útil cuando el alumno comprende la importancia de llevar tales contenidos a su vida diaria.

Por otra parte las actitudes propuestas por los Programas de Estudio emanan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales, los cuales a su vez conforman, junto con los contenidos conceptuales y procedimentales, los Objetivos de Aprendizaje. Sin embargo, en los Objetivos de Aprendizaje no se explicitan los contenidos actitudinales que se espera lograr, a diferencia de lo que ocurre con los contenidos conceptuales y procedimentales.

A modo de ejemplo, se escogieron dos Objetivos de Aprendizaje al azar para segundo básico. El primero de ellos corresponde a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y el segundo a Lenguaje y Comunicación. Estos se muestran a continuación, con el fin de analizar el contenido actitudinal presente o ausente en los Objetivos de Aprendizaje seleccionados.

Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, eje de Historia:

OA 10: “Ubicar en mapas las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, distinguiendo zonas norte, centro y sur.”

Asignatura de Lenguaje y Comunicación, eje de Lectura:

OA 1: “Leer textos significativos que incluyan palabras con hiatos y diptongos, con grupos consonánticos y con combinación ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi.”

Si se leen estos dos objetivos de aprendizajes, explícitamente se pueden extraer los contenidos conceptuales. En el primer OA, el contenido conceptual es: mapas de las zonas habitadas por algunos pueblos originarios de Chile, distinguiendo zonas norte, centro y sur. En el segundo OA, el contenido conceptual corresponde a: “hiatos y diptongos, con grupos consonántico y combinaciones ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi”. Los contenidos procedimentales son “ubicar” y “leer” para las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lenguaje y Comunicación respectivamente. Sin embargo, los contenidos actitudinales no se encuentran presentes de manera explícita en el OA, por lo tanto su implementación depende de otros elementos que serán descritos a continuación.

4.3.3.1. LAS ACTIVIDADES

Es inevitable establecer una relación entre los Objetivos de Aprendizaje y las actividades. Esto se debe principalmente a que una actividad forma parte de una clase, la cual está basada en un Objetivo de Aprendizaje. Por lo tanto, es necesario realizar previamente una definición de clase y luego de actividad con el fin de conocer cómo se trabajan estas en el aula.

Según Puig, Doménech, Gijón, Martín, Rubio, & Trilla (2012) hay dos parámetros o componentes básicos para describir una clase los cuales son:

| | |
|---------------------------|--|
| Forma instructiva: | Actividad conjunta que llevan a cabo los protagonistas de un proceso de aprendizaje para alcanzar sus objetivos. |
| Contenido de aprendizaje: | Conjunto de conocimientos, procedimientos y valores sobre los que se trabaja durante una sesión de clase. |

Puig, Doménech, Gijón, Martín, Rubio, & Trilla (2012) determinan que los protagonistas de cada clase son los alumnos quienes a través de las actividades conjuntas llegan al Objetivo de una sesión de clase. Esta sesión de clase debe

tener a su vez un conjunto de contenidos (núcleo temático) para ser abordados en cada uno de los momentos de la clase.

Los contenidos abordados durante una clase (conceptual, procedimental y actitudinal) son propuestos por los docentes. Una de las maneras más significativas para lograr los Objetivos propuestos es a través de las actividades diarias que los mismos educadores planifican para una clase. Por lo tanto, son estos quienes designan una parte significativa de sus tareas diarias “al diseño y puesta en marcha de actividades que contribuyan a la formación de los jóvenes y que favorezcan el aprendizaje” (Puig J. M., Doménech, Gijón, Martín, Rubio, & Trilla, 2012). Las actividades dependerán de la cultura de cada establecimiento, ya que cada uno las definirá en cuanto a la forma de ser y de hacer una actividad. Puig, Doménech, Gijón, Martín, Rubio, & Trilla (2012) indican que “algunas están destinadas a satisfacer las necesidades de aprendizaje de los alumnos y otras son actividades de convivencia orientadas a gestionar los conflictos y optimizar la organización de la vida en común”.

Estas actividades tienen como principal cualidad estar “formadas por un conjunto de tareas organizadas que se orienta a un objetivo en común” (Puig J. M., Doménech, Gijón, Martín, Rubio, & Trilla, 2012). Otra de sus características fundamentales de las actividades y que dan pie para ser planteadas en esta investigación, tiene que ver con que, según Puig, Doménech, Gijón, Martín, Rubio, & Trilla (2012) estas además promueven vínculos afectivos en los niños). Las principales actividades que promueven estos vínculos son:

- De relación interpersonal.
- De autoconocimiento.
- Orientadas al diálogo.
- De cooperación.

Esta tipología de actividades se relaciona directamente con las actitudes que plantean los Programas de Estudio. Los docentes, entonces, son los encargados de promover las actitudes dependiendo de la actividad que decidan implementar en la sala de clases para lograr el Objetivo propuesto para cada una. Por lo tanto, la actitud que se trabajará en un Objetivo de Aprendizaje dependerá de la actividad que diseñe el educador.

Como hemos dicho anteriormente, las actitudes, a pesar de estar explícitas en los Programas de Estudio, no se presentan en los Objetivos de Aprendizaje. Además, se ha indicado que durante las actividades de clase, las actitudes propuestas por los Programas de Estudio son impartidas en base a un Objetivo de Aprendizaje.

La implementación de las actitudes en la sala de clases dependerá entonces del docente, ya que como se ha mencionado anteriormente es él quien diseña las actividades conforme a las necesidades educativas del entorno. Es por lo anterior que por ejemplo, si en una clase de Ciencias Naturales, se quiere abordar el Objetivo de Aprendizaje número 11 de primero básico, correspondiente al eje Ciencias de la Tierra y el Universo, estableciendo para ello la siguiente adaptación (pensado para abordar en una clase):

- Registrar el ciclo diario entre el día y la noche, a partir de la observación del Sol, la Luna, las estrellas y la luminosidad del cielo.

Si el docente, para trabajar el Objetivo de Aprendizaje decidiera que los alumnos trabajen de manera individual, el contenido actitudinal más apropiado sería el siguiente:

- Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.

Sin embargo, si decidiera que para trabajar el Objetivo de Aprendizaje los alumnos trabajen de manera grupal, sería necesario agregar un contenido actitudinal más, el cual corresponde a:

- Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa y flexible en los trabajos en equipo, aportando y enriqueciendo el trabajo común.

Por lo tanto, el rol docente en el aula toma vital importancia a la hora de implementar las actitudes en una clase. Además, los Programas de Estudio (2012), indican que los alumnos desde los primeros niveles deben hacer propias estas actitudes de manera tal que las aprendan e interioricen mediante la reiteración de experiencias similares en el tiempo.

4.3.3.2. PROGRESIVIDAD DE LAS ACTITUDES

Se extrajeron de las Bases Curriculares los contenidos actitudinales de las diez asignaturas nombradas anteriormente “Lenguaje y Comunicación; Matemática; Historia, Geografía y Ciencias Sociales; Ciencias Naturales; Educación Física y Salud; Música; Artes Visuales; Orientación; y Tecnología.”(LEY Nro,20.370, Art.7,P14)Además se extrajeron las actitudes de las distintas unidades de primero a sexto básico, los cuales serán considerados como anexos. A partir de estas, se realizará una breve revisión respecto a cómo se ordenan y se reparten en las distintas unidades de aprendizaje y niveles de estudio.

A partir de los anexos se puede observar, respecto a la organización de los contenidos actitudinales, que estos son los mismos desde primero a sexto básico, pero se distribuyen de diferente manera conforme a las distintas unidades que están propuestas los Programas de Estudio. Sin embargo, esta distribución se genera por la migración de un Objetivo de Aprendizaje progresivo de una unidad a otra dentro de las Bases Curriculares. Por lo tanto, no hay una progresión de estos a lo largo de los dos ciclos básicos que se plantean en esta investigación.

Sin embargo, la progresión debiera darse no solamente en los contenidos conceptuales y procedimentales (que es lo que ocurre en los Programas de Estudio), sino que también en los contenidos actitudinales dado que:

La estructuración del programa a impartir en cada nivel curricular es una cuestión fundamental que el profesor tiene que resolver para realizar adecuadamente su papel. Y que, dentro de ese campo, un aspecto esencial es la organización adecuada de los distintos contenidos (que ahora han dado en llamarse conceptuales, procedimentales y actitudinales) de forma que se ofrezcan de forma progresiva, tanto en el aspecto cuantitativo como en el cualitativo; es decir, tanto en lo que se refiere a la cantidad de información que hay que aprender, como en el grado de comprensión y aplicación de esa información (Gallegos, 1999).

Por lo tanto, los contenidos actitudinales también debiesen tener una progresividad a lo largo de los ciclos básicos.

Después de haber realizado una breve revisión acerca de la progresión de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales se puede evidenciar en los Programas de Estudio que los dos primeros contenidos sufren cambios a lo largo de la trayectoria escolar. A continuación se muestra un Objetivo de Aprendizaje de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que va aumentando de manera progresiva su dificultad. Este corresponde al eje de Geografía, el cual que se muestra a continuación:

Primero Básico: Identificar a Chile en mapas, incluyendo la cordillera de los Andes, el océano Pacífico, la ciudad de Santiago, su región, su capital y su localidad.

Segundo Básico: Ubicar Chile, Santiago, la propia región y su capital en el globo terráqueo o en mapas, y describir la ubicación relativa de países limítrofes y de otros países de América del Sur, utilizando los puntos cardinales.

Tercero Básico: Identificar y ubicar en mapas las principales zonas climáticas del mundo, y dar ejemplos de distintos paisajes que pueden encontrarse en estas zonas y de cómo las personas han elaborado diferentes estrategias para habitarlos.

Cuarto Básico: Ubicar lugares en un mapa, utilizando coordenadas geográficas como referencia (paralelos y meridianos).

Quinto Básico: Reconocer y ubicar en mapas recursos naturales significativos de Chile, como cobre, hierro, recursos marítimos y forestales, entre otros; diferenciar recursos renovables y no renovables y explicar la importancia de cuidarlos en el marco de un desarrollo sostenible.

Sexto Básico: Identificar elementos constitutivos del territorio nacional, considerando la localización de Chile en el mundo y su carácter tricontinental.

Se puede evidenciar la progresividad de los contenidos conceptuales y procedimentales, tanto en el aumento de complejidad como también en el desarrollo de distintas habilidades para un Objetivo similar a lo largo de los años.

El Ministerio de Educación, así mismo, es quien en las Bases Curriculares, nos menciona que una de sus intencionalidades en los Programas de Estudio es la “formulación clara y explícita de los Objetivos de Aprendizaje y su progresión, y busca entregar al profesor una guía para focalizar y ordenar su quehacer” (Bases Curriculares, 2012). Por lo tanto, se desconoce el motivo por el cual las actitudes no presentan esta progresión que afirman tener las Bases Curriculares en cuanto a los Objetivos de Aprendizaje, los cuales de acuerdo con su definición (habilidades, conocimientos y actitudes) debiesen ser promovidas de manera progresiva.

4.3.3.3. OBJETIVOS DE APRENDIZAJE TRANSVERSALES Y ACTITUDES

Para poder esclarecer la relación entre las actitudes y los Objetivos de Aprendizaje Transversales es necesario definir estos últimos. Según los Programas de Estudio (2012) los Objetivos de Aprendizaje Transversales son, “aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, y apuntan al desarrollo personal, ético, social e intelectual de los estudiantes. Forman parte constitutiva del currículum nacional y, por lo tanto, los establecimientos deben asumir la tarea de promover su logro”.

Si bien se menciona anteriormente que los contenidos actitudinales emanan de los Objetivos de Aprendizaje Transversales, esta sería la única relación que se puede establecer entre ellos. Esto se debe a que los contenidos actitudinales debiesen formar parte de los Objetivos de Aprendizaje y los Objetivos de Aprendizaje Transversales, tal como lo mencionan las Bases Curriculares (2012), están estrechamente relacionados con el propio establecimiento y su Proyecto Educativo Institucional, la práctica docente y las ceremonias escolares. Estos son transmitidos tanto en el aula como fuera de ella, lo que en su totalidad incide en la experiencia escolar del alumno.

Catalán & Egaña, (2004) realizaron diversas entrevistas a docentes presentes en diferentes contextos. De todas las entrevistas realizadas rescatan por parte de los profesores que “por lo general, y pese a la intención *transversalizante* que se observa en los discursos de algunos profesores, el lugar y momento más recurrentes para educar en valores son la clases de orientación y consejo de curso” considerando entonces, que los Objetivos de Aprendizaje Transversales están relacionados con asignaturas específicas, indicando incluso que para ser abordados de mejor manera “es necesario que las jefaturas duren más tiempo” (Catalán & Egaña, 2004) . Sin embargo es tarea del establecimiento define cómo abordar estos Objetivos Transversales, que si bien están ligados al

que hacer pedagógico, la transmisión de estos no se relaciona a una asignatura en específico (Bases Curriculares, 2012).

Estos Objetivos de Aprendizaje Transversales involucran, en el ciclo de la Educación Básica, las siguientes Dimensiones del desarrollo:

- a) Dimensión Física.
- b) Dimensión Afectiva.
- c) Dimensión Cognitiva.
- d) Dimensión Socio-cultural.
- e) Dimensión Moral.
- f) Dimensión Espiritual.
- g) Dimensión de Proactividad y trabajo.
- h) Tecnologías de la información y la comunicación.” (MINEDUC, 2012)

De estas dimensiones se desprenden un total de 32 Objetivos, los cuales en su conjunto responden a la propuesta del el desarrollo integral de los estudiantes, por parte del propio establecimiento (MINEDUC, 2012).

4.4. TAXONOMÍA DE MARZANO PARA LA DIMENSIÓN DE ACTITUDES

Robert Marzano, fue uno de los principales autores y creadores de la Taxonomía de Dimensiones, cuyo principal aporte son cinco Dimensiones del Aprendizaje. El principal objetivo de Marzano para elaborar este manual era que “los educadores entiendan a fondo cómo afectan estos cinco supuestos al trabajo del maestro en el aula y, como consecuencia, al aprendizaje de los alumnos y cómo se puede usar el andamiaje de dimensiones del aprendizaje para

reestructurar el currículo, la instrucción y la evaluación”.(Marzano & Pickering, 2005).

Por otra parte, Marzano & Pickering (2005) indican que la “meta principal en la educación es optimizar el aprendizaje. Se deduce que nuestro sistema de educación debe enfocarse en un modelo que represente criterios para el aprendizaje efectivo, criterios que debemos usar para tomar decisiones y evaluar programas”. Además, recalcan la idea de que hay variadas maneras de llevar a cabo el uso de esta Taxonomía dependiendo de las necesidades de cada comunidad escolar o del conjunto de estas. Sin embargo, estas comunidades no deben olvidar que el enfoque de esta Taxonomía “está en el proceso de aprendizaje más que en el recurso” (Marzano & Pickering, 2005).

Una de las primeras dimensiones que se hace relevante para esta investigación es la primera, la cual corresponde a Dimensión uno: Actitudes y percepciones. Esta primera Dimensión tiene como objetivos:

- Ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes y percepciones positivas acerca del ambiente en el aula.
- Ayudar a los alumnos a desarrollar actitudes y percepciones positivas acerca de las tareas en el aula(Marzano & Pickering, 2005).

Por lo tanto, esta dimensión gira en torno al rol docente, quien es la principal influencia para el cambio de actitudes y percepciones de los alumnos. Marzano & Pickering(2005) indican que un clima de aprendizaje donde se propicien las actitudes positivas por parte del docente hacia los alumnos, generará una nueva disposición por parte de ellos para la valoración del mismo educador como para las asignaturas que este imparta.

La importancia de esta primera Dimensión en la educación según McAnally-Salas (2005)es que esta indica que los alumnos sin actitudes y percepciones positivas, difícilmente podrán aprender adecuadamente. Por lo tanto, esta

Dimensión es la base para lograr el éxito en la educación y que los alumnos logren aprender bajo un clima de aprendizaje favorable. Marzano & Pickering (2005), indican además, que si los alumnos tienen actitudes y percepciones negativas, hay una alta probabilidad de que aprendan poco y en cambio, si estas actitudes y percepciones son positivas aprenderán más lo que hará que aprender sea más fácil.

Cabe destacar, que la Taxonomía de Marzano es un antecedente bibliográfico importante de los Programas de Estudio de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Ciencias Naturales. Por lo tanto, su relevancia ha aumentado poco a poco conforme las reformas educativas han ido cambiando.

De lo anterior se puede evidenciar que el currículum actual chileno considera aspectos actitudinales en la formación de los estudiantes, sin embargo, estos no evidencian estar constituidos por componentes valóricos. De esta manera, se puede visualizar que el currículum no apunta un óptimo desarrollo moral de los estudiantes, puesto que solo se estarían trabajando los comportamientos de los alumnos(as) frente a situaciones en las distintas asignaturas.

Debido a que la propuesta curricular actual no tiene componentes valóricos, no es posible hablar siquiera de una formación valórica, por ende, difícilmente se puede apuntar al desarrollo de una educación en virtudes en el país.

Cabe mencionar además, que la progresividad de estos contenidos han sido obviados de cierta manera por parte de los Programas de estudio, lo que invita a reflexionar sobre el desarrollo emocional- afectivo de los alumnos.

5. TEORÍA CLÁSICA DE LA VIRTUD

El ser humano, como individuo libre, tiene la capacidad de discernir sobre su actuar, mediante decisiones acerca de los diversos cursos de acción que se pueden llevar a cabo. Es en virtud de esta capacidad que existe la ética, puesto que es posible encontrar argumentos para no llevar a cabo determinadas acciones. Un individuo que utiliza su libertad, careciendo de estos argumentos, no puede darle un sentido a su vida.

La mayoría de las personas coincide en que la ética tiene relación con ciertos criterios que establecen una distinción entre lo bueno y lo malo, lo cual supone que como individuos racionales, nos es de gran interés distinguir entre ambas cosas. Ahora bien, cabe preguntarse ¿Para qué la ética?, ¿para qué elegir el bien?

A diferencia de los animales, los seres humanos no logramos nuestros fines de manera espontánea. Queramos reconocerlo o no, siempre nos proponemos objetivos y buscamos medios adecuados para alcanzarlos. Pero tanto en los fines como en los medios, existe una diversidad considerable, y consiguientemente, la praxis humana involucra una complejidad e incluso un cierto conflicto, al punto que muchas personas quieren simplificarla, tratando de hacerla semejante a la aparente plácida vida de los animales, los cuales solo siguen sus deseos. Sin embargo, esto no es posible, puesto que, como individuos pensantes, podemos tener un sinnúmero de intereses, los cuales muchas veces son incompatibles entre sí, de modo que la satisfacción de unos puede impedir la de otros, por lo que siempre estará presente la posibilidad de hacer las cosas de otra manera. Es en este conflicto, donde se enmarca una instancia superior de carácter racional, la cual tiene en cuenta nuestros deseos, pero no está determinada por ellos, y que nos permite decidir qué es lo que vamos a hacer y de qué manera lo llevaremos a

cabo. En efecto, para poder elegir hay que recurrir a ciertos criterios, ya que si no es así, seguiríamos inmersos en el campo de nuestros deseos, en un campo de sensación en desmedro del horizonte que nos abren las facultades específicamente humanas, como la inteligencia y la voluntad. La búsqueda de estos criterios y la reflexión sobre estos, es aquello de lo que se ocupa la ética.

Para el hombre, el disponer de diversos criterios de juicio, le significa un ahorro de tiempo, ya que al tener modelos de conducta que se consideran conveniente seguir, solo debe atender a lo que ha observado o a lo que le han inculcado anteriormente, por lo que su reflexión sólo sería sobre el mejor modo de aplicar estos criterios a la situación concreta. Sin embargo, hay casos en los cuales el hombre deberá hacer un cuestionamiento de estos criterios morales o sociales que le han sido inculcados, deberá ponerlos en duda, ya que creará descubrir que no son acertados.

En este capítulo, se realizará un análisis respecto a lo que plantea la teoría clásica de la virtud para comprender el actuar del ser humano a lo largo de su vida; cómo este es capaz de analizar sus propias acciones conforme a las normas morales y lo que dicte su razón respecto de los diversos fines que este se proponga. Para ello, se hace necesario explicar en qué consiste la ética y cómo esta influye en nuestra voluntad, estableciendo diversas relaciones con el sentido ontológico y teleológico de la educación, para finalmente, comprender cómo influye el rol docente en la formación moral de los estudiantes, específicamente en su educación de virtudes (promoción de valores), la cual será clave para la participación del individuo dentro de la sociedad.

5.1. DISTINCIÓN ENTRE VALOR Y VIRTUD

En base a la importancia que tiene el promocionar el desarrollo moral en los educandos para poder orientarlos hacia una forma de vida bien lograda, y sobre todo, orientar su desarrollo integral como persona, se hace necesario entender la

diferencia que radica en el concepto de valor y virtud. Por otro lado, es esencial especificar la razón por la cual se ha decidido hablar en esta investigación del concepto “virtud” y no de “valor” como aspecto central de la educación y desarrollo moral.

El debate sobre los valores se ha vuelto recurrente en la actualidad. Su presencia es posible constatarla en conversaciones dentro de la escuela, del trabajo, en la familia y grupos de amigos, así como también en diversas ciencias como la filosofía, la psicología, la economía, etc.

Desde tiempos inmemoriales, el valor ha tenido gran importancia para el hombre, pues, desde siempre, el ser humano ha evidenciado un interés especial en identificar qué es el bien y cómo puede este orientar su conducta, pero para poder entender este deseo propio de cada individuo, es necesario comprender qué es un valor, es decir, la naturaleza de este.

El vocablo valor tiene diferentes connotaciones de acuerdo con las diferentes visiones filosóficas en las que se enmarca. Así es, como en el lenguaje común, valor puede significar una cualidad, importancia, principio, etc. Sin embargo, para esta investigación, se consideró al valor en términos generales como “todo aquello que no nos deja indiferentes, que necesitamos y deseamos porque nos viene bien en algún sentido” (Gervilla, 1988).

Al hablar de valor, podemos realizar dos distinciones: Valores morales y valores no morales. Dentro de esta distinción es importante señalar que dado el sentido que tiene esta investigación, el término que se utilizará será valores morales, pues son estos los que tienen relación directa con la enseñanza y además, implican una obligación (por ejemplo la responsabilidad). Estos son aquellos que nos dicen lo que debemos hacer, es decir, cómo debemos comportarnos. Por otro lado, cuando se habla de valores no morales, nos referimos a aquellos que simplemente expresan una valoración subjetiva por ciertos bienes o actividades (por ejemplo caminar por un parque, escuchar música,

etc. Podemos decir que estas actividades tienen un gran valor, sin embargo, no tenemos la obligación de realizarlas)

Las virtudes humanas son “disposiciones estables del entendimiento y de la voluntad que regulan nuestros actos” (Grass, 1995), ordenan nuestras pasiones y orientan nuestra conducta acorde a la razón.

Si bien es posible evidenciar una estrecha relación entre valores y virtudes, es necesario esclarecer que “los valores morales pueden ser asociados a principios éticos (por ejemplo *verdad*), mientras que las virtudes pueden ser asociadas a comportamientos (por ejemplo la *honestidad*). Ambos, verdad y honestidad están relacionados, pero no son el mismo concepto” (Grass, 1995).

Por este motivo, se ha considerado que al hablar de educación, no podemos enfocarnos solamente en el conocimiento del bien por parte del educando, sino apuntar a su realización. En eso radica el verdadero sentido de la educación, mediante la promoción del desarrollo de hábitos, los cuales forjarán el carácter del individuo, y le permitirán progresar y vivir dignamente dentro de la sociedad, aportando al bien común y al crecimiento personal.

Ambos conceptos, valor y virtud, no pueden desligarse de la formación personal que la educación pretende en cada individuo, pero para esta investigación, es necesario dejar en claro que como personas creceremos en carácter en cuanto nuestros valores se encuentren permeados por virtudes, es decir, valores en acción (valores operativos) que se ven ejecutados mediante hábitos buenos.

5.2. ¿QUÉ ENTENDEMOS POR ÉTICA?

La ética como tal, supone una diversidad de significados y reflexiones. Indagando un poco más hacia la antigüedad, podemos encontrar que la palabra ética, proviene del vocablo *éthos*(ἔθος) que significa costumbre, es decir, una

acción social, pero por otro lado, Aristóteles señala que de esta palabra deriva el *êthos*(ἦθος), concepto que se refiere al carácter de un sujeto.

Cuando analizamos si una acción o conducta es recomendable o reprobable, entendemos por ética una “reflexión racional y sistemática acerca de lo bueno y lo malo” (García-Huidobro, 2005), una disciplina que intenta evaluar una acción, ya sea para que esta sea aprobada o censurada, una disciplina más bien práctica y normativa.

El hecho de que cada cultura tenga sus diversas costumbres, nos puede llevar a pensar que no existe una fundamentación objetiva de la ética, ni normas morales absolutas. Esta es, en efecto, la postura que defiende el llamado “relativismo moral”, tesis que ha hecho una larga carrera en la historia de la ética y a la que nos referiremos más adelante.

Si bien en muchas ocasiones se ha tratado de dar diferentes significados a las palabras ética y moral, a menudo estas se utilizan como sinónimos y no es que sea un simple error de ignorancia, sino que hay buenas razones para hacerlo. De acuerdo con la etimología de la palabra, moral deriva de *mos*, que en latín, significa lo mismo que *êthos* (ἦθος) en griego. Aun así, muchos autores prefieren hacer una distinción, según la cual, la moral es considerada como costumbres y la ética, es en cambio una reflexión sobre lo bueno y lo malo (Grass, 19954).

5.3. LA RELATIVIDAD QUE ACOMPAÑA A LA ÉTICA

Si bien no hay una respuesta definitiva a la pregunta de por qué ser buenos, sí podemos revisar aquello que la tradición de la ética ha avanzado en este punto esencial, y en particular sobre cómo ser buenos. Como decíamos, la conducta del ser humano no está determinada exclusivamente por los instintos, por lo que requiere de ciertos criterios racionales que lo ayuden a determinar qué es lo bueno. Se podría plantear que existe una relatividad en estos criterios, pues hay una dimensión subjetiva innegable en todo juicio ético, ya que, si los principios que

componen dicho juicio no están en el sujeto ¿De qué manera se pueden poner en práctica? Por otro lado, la realización de determinados actos de acuerdo con esos criterios, origina un cierto modo de ser en el sujeto (carácter), disposiciones que tradicionalmente se denominan virtudes o vicios, según sean beneficiosas o perjudiciales. Estas son esencialmente subjetivas, puesto que tienen que ver con características del sujeto y no con una “abstracta objetividad”.

Pero, por otro lado, se puede mencionar que la ética y la virtud tienen un componente objetivo, pues si bien reside en el sujeto la virtud en sí misma (dimensión subjetiva), lo que involucra encarnar una virtud y lo que conlleva cumplirla pareciera ser objetivo, de lo contrario sería imposible siquiera definir en qué consiste un criterio o una virtud en concreto.

Toda ética supone que sus criterios deben ser aplicados a los casos concretos y no se pone en duda que cada caso es muy diferente de los otros, por lo que se hace necesario interpretar y aplicar los principios a la situación de ese momento. Sin embargo, como las situaciones varían, también lo hacen las soluciones, lo que implica que la aplicación de un principio en cierto momento, puede cambiar en otro, y no porque el principio se haya malentendido o esté errado, sino porque las circunstancias que condicionan su aplicación son diferentes. De esta manera, se puede comprender que existe una considerable relatividad en la ética aun cuando se considere que los principios no se encuentran sujetos a modificación.

5.3.1. RELATIVISMO MORAL ANTIGUO: LOS SOFISTAS

Retrocediendo en el tiempo, aproximadamente al siglo V antes de Cristo, en Atenas, se produjo una discusión de gran riqueza, cuyos términos han marcado la historia de pensamiento, nuestra propia historia.

El crecimiento económico y cultural que tuvo esta ciudad impulsó que muchos de sus ciudadanos viajaran y conocieran otros pueblos y lugares. Esto les permitió darse cuenta de las enormes diferencias que existían entre lo que los

atenienses consideraban como bueno o malo y los criterios que se seguían en otros rincones del mundo. El poder conocer otras costumbres, nos hace reflexionar acerca de nuestras propias prácticas y el valor de estas, lo que nos lleva a concluir que no podemos juzgar solo en base a nuestras propias costumbres, pues si así fuera, no habría posibilidad de discusión, de entendimiento, de una posible comprensión, pues cada cultura diría que son los otros(as) quienes están equivocados, ya que los propios criterios serían el juicio último. A partir de esto, algunos “Sofistas” como Protágoras, llegan a la conclusión de que parece imposible encontrar costumbres que sean criterios para todos(as). Desde este punto de vista se entiende que la moral y sus normas, dependerían exclusivamente del lugar, la cultura y del individuo del caso, y carecerían de validez universal.

De acuerdo con esto, no se podría determinar ni de manera natural ni racional lo que es moralmente correcto. Las normas morales que regulan las relaciones entre los individuos de una comunidad serían meramente convencionales, es decir, se aceptarían por interés o conveniencia y no tendrían otra razón de ser que dicho interés o conveniencia.

Ninguna acción podría ser considerada buena o mala en sí misma, todo dependería del parecer o de la opinión de los sujetos involucrados. En síntesis, el juicio sobre lo bueno y lo malo de las acciones dependería del modo de ser de los individuos, sus intereses o los proyectos que se traigan entre manos.

Esta doctrina, tiene como consecuencia que se conciba que lo que es moralmente bueno es tal porque simplemente nos parece que es moralmente bueno, pero solo durante el tiempo que nos parece.

Así pues, para estos primeros relativistas el areté o virtud, es indudablemente subjetivo. Son los grupos humanos o las personas, los que en diferentes circunstancias, según su conveniencia, determinan lo que está bien o lo que está mal. Todo es cuestión de opinión en este caso, todo depende del parecer

de los seres humanos y no hay posibilidad de ir más allá, buscando una perspectiva que sea aceptada por todos, independientemente de sus sexo, raza, clase social o país. Desde esta doctrina, la virtud no puede ser enseñada, ya que no se puede transmitir algo que tiene un carácter subjetivo. Como mucho, se podría persuadir a los demás de la conveniencia de practicarla.

5.3.2. EMOTIVISMO ÉTICO (FORMA DE RELATIVISMO)

El relativismo ético en sus distintas formulaciones a lo largo de la historia, ha asumido diversas propuestas filosóficas que le sirven de fundamento. Una de ellas es el emotivismo ético, la cual no pretende ser solo una teoría más, puesto que tiene gran relevancia en la actualidad.

Al comparar los tiempos antiguos con los actuales, podemos dar cuenta de que los seres humanos, en aquella época estaban convencidos de que la razón permitía alcanzar la verdad, pero por otro lado, hoy en día esto entra en duda. Es aquí donde el emotivismo centra su problemática: Saber si los juicios morales son o pueden ser juicios racionales. Entonces ¿Qué fundamentos hay para decir que algo es correcto o incorrecto? ¿Qué conductas deben ser permitidas? ¿Cuáles no?

García Huidobro (2005) menciona que algunos autores, entre los que presumiblemente se encuentra David Hume (1997), postulan que los juicios morales no son racionales, sino emotivos. Es decir, que cuando afirmamos que algo está mal, en realidad lo que estamos diciendo es que ese algo no nos gusta o nos desagrada. La razón de esto estriba en que, si hacemos una revisión a todas nuestras afirmaciones e ideas, podemos dar cuenta de que si las dotamos de una universalidad, parecieran tener más peso. Por ejemplo: En vez de decir que alguna comida no nos gusta, decimos que es mala. En este sentido, debiésemos ser precavidos y cuando escuchemos afirmaciones de este tipo, deberíamos traducirlas a “a esa persona no le gusta tal cosa”. El emotivismo nos dice que

debemos tener esa precaución en todo momento, cada vez que una persona se refiera a cosas que pueden o deben ser realizadas. Sin embargo, en el terreno moral, esta situación es diferente, ya que cuando decimos que algo es malo, lo que buscamos en realidad es que ese algo se prohíba o por lo menos no se promueva dentro de la sociedad, por lo que si los juicios morales fueran solo juicios emotivos, no tendrían un mayor peso que nuestros juicios sobre algo dulce o amargo, y en este sentido, impondríamos normas solo por gusto.

Las propuestas señaladas por este grupo de intelectuales son bastantes llamativas y convincentes. Aunque parecen atractivas para explicar la enmarañada praxis humana, de todos modos involucra algunos problemas sistemáticos. En primer lugar, desde el punto de vista lógico, la tesis principal del relativismo (“todo es relativo”) incurre en una contradicción performativa, ya que dentro de ese todo se debería contar también la misma tesis relativista, con lo que ésta queda inmediatamente invalidada. En segundo lugar, desde el punto de vista pragmático, esta tesis no resulta practicable, ya que todo juicio ético –aquellos que constantemente estamos emitiendo– carecería de toda validez. En pocas palabras, no es sólo una teoría ética, sino que es una postura que, de ser correcta, invalida cualquier posible teoría ética.

De esta manera, es posible evidenciar que la virtud sí tiene una dimensión objetiva, pues existen criterios que nos permiten clasificar nuestras acciones y de esta manera, decidir cómo las realizaremos (dimensión subjetiva). Por lo tanto, la virtud establece principios universales. Lo relativo es cómo el ser humano entiende estos y los aplica en su vida; en su diario actuar. Es por esta razón, que la concepción clásica de la virtud, que se dará a conocer en mayor detalle más adelante, nace como respuesta a este relativismo planteado por los sofistas.

5.4. CONCEPCIÓN SOCRÁTICA DE LA VIRTUD

En la antigua Grecia, se denominaba *areté* a aquello que perfeccionaba una cosa, haciendo que sea tal y como debe ser. El *areté* era aquello que les permitía a las cosas alcanzar el grado de perfección que por esencia les es propia, es decir, aquello que las hace ser excelentes y que reside en ellas.

Esta misma palabra (*areté*), se corresponde con el término latino “*virtus*” el cual, en su uso moral, consiste en el recto modo de actuar según las leyes morales. Sócrates fue el primero en profundizar en una connotación moral del *areté*, sentido que hoy en día atribuimos a la “*virtud*”. Hasta antes de Sócrates, el *areté* de la antigüedad se refería más bien a las características que hacen excelente a un animal, persona u objeto. Esta definición, comienza a cambiar cuando Sócrates empieza a aplicar el término al ser humano como tal, y se refiere al *areté* como aquello que hace al ser humano mejor, pero sobre todo, mejor en un sentido moral. Es decir, para Sócrates, el *areté* es aquello en lo que el ser humano encuentra su perfección o excelencia, pero ambos términos en su sentido moral. Por otro lado, dado que Sócrates también concibe que la capacidad que esencialmente define al hombre es que puede pensar y razonar, concluye que el *areté* de este consiste en el ejercicio de dicha capacidad, por lo que termina por entender que el *areté* del hombre se identifica con el saber y el conocimiento, que corresponden a las capacidades más excelsas y peculiares del ser humano.

Poco tiempo más tarde, ya Aristóteles considera que el saber y el conocimiento son necesarios, pero no suficientes en una “mejora” del ser humano, pues personas sabias, pueden comportarse de la “peor” manera que hoy podemos concebir y transgredir completamente aquello que consideramos como bien moral y ético. (Santa María, 2008). Sin embargo, dentro de la perspectiva de Sócrates, esto es inconcebible, ya que dentro de su ética, tiene vital importancia el conocimiento del bien y de lo justo, pues esto es lo que determina la razón del hombre para actuar bien y de manera justa. Desde este punto de vista, nadie

actúa mal voluntariamente, más bien, el que actúa mal es porque desconoce o ignora qué es “lo bueno”. Por esta razón, es que para Sócrates el conocimiento es un todo necesario para obrar virtuosamente.

Según el pensamiento de Sócrates, una vida que no es gobernada por la razón no puede ser considerada digna de ser vivida (Platón, *Apología de Sócrates* 38a). Cada persona es dueña de su vida, y por consiguiente, somos libres cuando nuestra razón se impone ante nuestras pasiones, sin embargo, cuando nos dejamos gobernar por ellas nos volvemos esclavos. En este sentido, para Sócrates el conocimiento nos hace libres, mientras que la ignorancia nos esclaviza, nos hace dependientes de algo o alguien. Para él, un individuo sin conocimiento de sí mismo y del mundo, será influenciado por otros individuos y arrastrado por ellos en la toma de decisiones, por lo tanto, nunca será libre. Dentro de este actuar libremente, tiene sentido la moral. A este planteamiento es al que posteriormente se le llamó intelectualismo socrático.

5.5. PLATÓN COMO DISCÍPULO: LA VIRTUD PUEDE SER ENSEÑADA

Continuando con la enseñanza de su maestro, Platón desarrolla sobre todo en la *República*, un tratamiento pormenorizado de la naturaleza de la virtud. Allí dice que la virtud puede ser enseñada, no es algo que se hereda o que se entregue por derecho, no es un don, no viene por naturaleza en nuestro ser, más bien la virtud es algo que se adquiere, aunque para alcanzarla se debe realizar un esfuerzo por conocer el bien. Es aquí donde recae la importancia de la formación (educación), ya que tanto para Sócrates como Platón, los individuos pueden ser rescatados de la ignorancia de la virtud en tanto puedan ser debidamente instruidos, por lo que siguiendo la línea de sus pensamientos, se puede decir que la formación no sólo hará hombres más sabios, sino que por consecuencia, hará mejores hombres.

5.6. FILOSOFÍA MORAL ARISTOTÉLICA

Según Aristóteles, todo ser tiende a la actualización de lo que le es más propio, lo que lo distingue de los demás. En el caso del hombre, lo más propio es la razón. El fin al que cada ser humano tiende, es un bien, y si se habla de aquello que distingue al hombre, podemos decir que es la razón. El que actúa del modo más “virtuoso” o “excelente” es aquel que tanto en el habla como en el actuar se comporta como un ser racional. (Ética a Nicómaco I 7, 1097b25 y ss.).

Según Aristóteles, el ser humano alcanza la felicidad en cuanto cumple lo que más esencialmente le corresponde ser, cuando se comporta de acuerdo a aquello que lo define como tal, cuando vive según la razón (Ética a Nicómaco I 8).

5.6.1. TEORÍA ARISTOTÉLICA DE LA VIRTUD

A diferencia de Sócrates, Aristóteles concibe al ser humano como un individuo complejo moralmente (con fuerzas motivadoras diversas), de modo que no somos solo razón, por lo que no podríamos vivir si no damos satisfacción a nuestras demandas corporales y nuestras pasiones del alma. La vida en general, precisa de bienes materiales que sean capaces de satisfacer el hambre y la sed (necesidades corporales), pero para llevar una vida enteramente racional, es necesario poder administrar nuestros deseos y pasiones satisfaciéndolos de manera “justa”. Es en este sentido que se hace necesario encontrar un “equilibrio”, un punto medio entre el exceso y el defecto.

Aristóteles, identifica a la virtud como el “hábito” de actuar según el justo término medio entre dos conductas o actitudes extremas a las cuales denomina “vicios”. De esta manera, clasifica al hombre como “virtuoso” cuando este adquiere el hábito de actuar de acuerdo con el justo punto medio que evite tanto el exceso como el defecto. Esta forma de actuar, requiere de cierto tipo de sabiduría, la cual es denominada “prudencia” según Aristóteles. Sin esta, nuestro actuar se verá

abocado al vicio. Por ejemplo, la virtud de la valentía, cuyo defecto es el vicio de la cobardía y cuyo exceso es el vicio de la temeridad u osadía.

Esta prudencia, nos permite determinar a su vez, las metas de nuestra praxis y los medios más adecuados para alcanzarlas. (Santa María, 2007).

5.7. EL FIN DEL HOMBRE

Al analizar los pensamientos e ideas que se postulan respecto al actuar del ser humano y cómo este utiliza su razón, es inevitable pensar que todo lo que el *hombre* realiza se debe a la existencia de algún propósito, interés o meta que se quiera alcanzar, sin embargo, el ser humano durante toda su vida se encuentra utilizando diversos medios para lograr una variedad de objetivos. Esto nos lleva a reflexionar sobre si existirá una meta o un objetivo último por alcanzar. En base a esto, es necesario realizar la siguiente pregunta: ¿Existe realmente un fin del hombre?

Dentro de las actividades que realizamos cada día de nuestra vida, hay muchas cosas que nos suceden y otras que nosotros realizamos. Dentro de las cosas que nos suceden, nuestra voluntad no interviene, sin embargo, dentro de las cosas que sí realizamos, entra en juego nuestra voluntad, pues hay muchas cosas que podríamos no haberlas hecho. Esta distinción es muy importante, ya que los actos humanos son exclusivamente nuestros, mientras que las otras cosas (las que nos suceden) las tenemos en común con el resto de los animales. Sólo nosotros somos responsables de los actos que se hacen llamar humanos, puesto que sólo en ellos, nos proponemos un fin, en cambio, en los otros, si bien existe una finalidad, esta no es escogida por nosotros. Entonces, se puede decir que detrás de cada acto humano hay un fin, una coherencia entre lo que hacemos y lo que perseguimos.

A lo largo de nuestra vida, vemos que cada ser humano persigue cosas diferentes y muy diversas, lo que hace pensar ¿Habrá algún fin que sea común

para todos(as)? Si se piensa bien esta pregunta, en un primer momento pareciera que el hecho de que todos(as) tengamos un fin en común otorgaría una monotonía a la vida humana. Por otro lado, si no hubiese un fin en común, nos reduciríamos sólo al hecho de ser biológicamente pertenecientes a una especie. Todo lo que se hace, se hace por un fin, el cual, se puede definir como aquella cosa que consideramos buena desde algún punto de vista. En efecto, la motivación de cada una de nuestras acciones es la obtención de un bien, aunque no un bien absoluto, sino relativo, por cuanto lo procuramos, asimismo, como un medio para alcanzar otro bien (por ejemplo, el asistir a clases para aprobar la asignatura, pero aprobar no es un bien absoluto, pues es un medio también para terminar una carrera, y este tampoco es un bien absoluto, más bien es un medio para trabajar en lo que te gusta), y así sucesivamente, pero si esto fuera sólo de esa manera, caeríamos en un infinito de los fines de nuestras acciones, por lo que debe existir entonces, un fin de carácter último. En primera instancia, no parece difícil identificarlo, pues lo que todos los seres humanos buscamos es la felicidad aunque no ya como un medio para otra cosa, sino como un fin en sí misma. Por lo mismo, el verdadero problema no está en saber qué es lo que mueve nuestros afanes, sino saber en qué consiste el hecho de ser feliz, puesto que si bien no queda duda de que todo individuo desea ser feliz, no todos(as) coincidimos en el contenido concreto de la felicidad. Es bien sabido, que alguno(as) buscan la felicidad en el dinero, otros(as) en la fama, y hasta quizás en el placer. Sin embargo, al analizar esta situación, pareciera sencillo descartar ciertas cosas como representantes del fin último, es decir, de la felicidad. No parece que el dinero o el tener poder lo sean, ya que no se buscan por sí mismos, sino con miras a otras cosas. Por otro lado, parece suceder lo mismo con la fama, que además de su inestabilidad, se encuentra más en los que la otorgan que en el sujeto famoso. En cambio, pareciera ser que los placeres son mejores candidatos a constituir la felicidad, pues desde siempre ha habido personas que han buscado este anhelado fin a través de ellos y particularmente hoy en día, esta actitud hedonista se ve en gran parte difundida en la sociedad.

Entonces, ¿Es el placer el fin de la vida humana?, de acuerdo a lo planteado anteriormente respecto a la tradición filosófica, se puede responder negativamente a esa pregunta, pero esto no es motivo para afirmar tajantemente que el placer debe estar ausente de nuestra vida, puesto que estaríamos considerando al placer como un impedimento para una vida bien lograda moralmente, y que por ende, no debería existir. Por el contrario, el placer es esencial para nuestra existencia humana, pero eso no lo transforma indudablemente en el fin último de todas nuestras actividades. Si bien, como seres humanos disfrutamos experimentando los más variados placeres, no basta con gozar si no sabemos qué es lo que estamos gozando, lo cual nos lleva a pensar que hay un factor que pareciera ser superior al placer y que el fin del hombre se vincula al ejercicio de las facultades superiores de este y no a sus facultades sensoriales (Spaemann 2005).

Aristóteles nos plantea que la felicidad solo puede darse en el ejercicio de la función más propia del hombre, es decir, la racionalidad. El hombre no solo posee la razón, sino que es capaz de vivir conforme a ella. Es por esto que el fin del hombre debe ser una acción de su alma conforme a la razón, para lo cual es necesaria la virtud. Por lo tanto, el candidato más idóneo para constituir la clave de la felicidad, para Aristóteles, es la virtud.

La virtud, según este filósofo, se refiere “a afectos y a acciones, donde dentro de estos el exceso es un error, y el defecto <se censura>, mientras que por otro lado, el punto medio se elogia, y es un acierto” (Ética a Nicómaco, 1106b25 y ss.)

Dicho de otra manera, se puede decir que la virtud en sí misma “es, por tanto, un hábito electivo (*héxisproairetiké*) de hallar y escoger el punto medio en el ámbito que es propio de ella, puesto que toda virtud ética se refiere específicamente a una especie determinada de afectos o acciones” (Sinnott 2010, xxxi).

Entonces, la virtud se puede establecer como un hábito electivo que consiste en un punto medio (o medianía entre dos vicios) entre el exceso y el defecto en

relación a nosotros, el cual se define por la razón y reside en el carácter. El punto medio dependerá de lo que cada individuo considere como exceso y defecto, no obstante, el ideal que plantea Aristóteles está constituido por el modo en que el “hombre prudente” fija ese justo medio. “Se requiere de la prudencia para la adquisición de cada excelencia moral y, a su vez, se requiere de todas las excelencias morales para ser un hombre prudente” (Santa María, 2007)

Por naturaleza, la virtud, a diferencia del placer, es estable. Éste es algo que va y viene, y que muchas veces no depende del sujeto mismo sino de circunstancias externas a él. Ahora bien, podemos decir que la forma de vida virtuosa se ajusta al ser humano y que, por ende, es placentera.

El placer es una señal de que hemos alcanzado una cierta felicidad, pero no constituye la felicidad en sí misma. El hacer todas las cosas por mero placer, es una actitud propia del perfil humano hedonista. En cambio, si analizamos lo expuesto anteriormente, se puede afirmar que una vida virtuosa va siempre acompañada de placer.

El hecho de que el fin último del hombre sea uno solo, no nos hace uniformes entre las personas, ya que su realización o alcance admite un sinnúmero de formas o medios diferentes. Nadie puede decir que en un momento determinado ya se logró alcanzar la felicidad, puesto que si esta reside en la virtud, siempre admitirá nuevas expresiones debido al dinamismo de una vida virtuosa. Tampoco hay cabida a pensar que los bienes materiales sean un impedimento para el logro de la virtud, por ejemplo, en el caso de la generosidad se hace necesaria la materialidad de las cosas si se desea encarnar esta virtud dentro de ese ámbito. De esta manera, se puede comprobar que los bienes materiales no son un impedimento, al contrario, nos entregan instancias para ejercer la virtud.

Si la vida virtuosa presenta una infinidad de formas, cabe preguntar si existe alguna que sea la más adecuada o quizás la más digna para ser elegida.

Dado que nuestro modo de ser es moldeable, cada uno de nuestros actos repercuten en la conformación y definición de nuestro carácter a lo largo del tiempo. Somos libres para elegir, pero no para evitar que caigan sobre nosotros las consecuencias de nuestros actos.

En el ser humano, hay capacidades o potencias que apuntan hacia una misma dirección, pero también hay otras que son bi- o multidireccionales. Las capacidades o potencias unidireccionales son aquellas que por más esfuerzo que hagamos, no podremos conseguir cambiar su fin, es así como nuestros ojos solo se dirigen a ver o nuestros oídos a escuchar.

Por otro lado, las capacidades multidireccionales, son aquellas en las cuales ponemos en juego nuestra libertad. Estas capacidades son habituadas mediante el ejercicio, es decir, con la debida práctica, la potencia tenderá a dirigirse en un solo sentido. De esta manera, podemos reinstalar en estas facultades una cierta unidireccionalidad. “Así, el hombre que ha adquirido la virtud de la justicia tenderá espontáneamente a dar cada uno lo suyo, como si la voluntad solo se dirigiera en ese sentido y ya no pudiera orientarse a hurtar, demorar el pago de las deudas o lesionar los derechos ajenos” (García-Huidobro, 2005).

Para un hombre justo, resulta inimaginable la idea de hurtar o quedarse con algo que no le corresponde. Por esta razón, la tradición filosófica menciona que los hábitos constituyen una suerte de segunda naturaleza.

Cada día de nuestra vida, nos vemos enfrentados obligatoriamente a tomar decisiones respecto a todo, lo cual pareciera ser muy angustioso, sin embargo, la realidad es que no estamos forzados a comenzar el día pensando en ¿me levanto o no me levanto de la cama?, ¿preparo o no preparo mi desayuno? Esto es porque ya poseemos hábitos en esta área que nos permiten realizar estas acciones de modo espontáneo y enfocar nuestra atención solo en algunas decisiones que parecen más importantes. Los hábitos, son una gran ayuda en nuestro diario vivir, pues consisten en decisiones ya adquiridas a fin de haberlas realizado muchas

veces, y multiplican nuestra capacidad de acción, es decir, son constructivos al aumentar nuestra capacidad de decidir y la calidad de los resultados que se consiguen. En cambio, la persona que no ha adquirido hábitos o no se ha preocupado de formarlos, es capaz de perder mucho tiempo durante el día en decisiones que podrían considerarse bastante simples (por ejemplo: ser puntual, estudiar, etc.)

En base a lo anterior, una etapa de la vida que tiene gran relevancia en la adquisición de hábitos es la niñez, ya que para poder decidir sobre cualquier cosa se necesita de un trabajo previo, tanto individual como social, y son la Escuela y la Familia las instancias fundamentales para ello.

Los hábitos son de gran utilidad, ahorran tiempo y esfuerzo e incluso nos permiten hacer con gusto ciertas cosas que en un principio eran dificultosas, por lo que no cabe dudas que la virtud verdadera sea atractiva. Es plenitud, excelencia, multiplicación de nuestras capacidades.

Adquirir una virtud, no implica perder nuestra libertad. Por el contrario, nos pone en condiciones para actuar más y de mejor manera. Por lo tanto, si el ser humano se deja guiar por la razón en cada una de sus acciones, entonces el resultado que obtendrá será una vida coherente, una vida que requiere el ejercicio de las virtudes, y por ende, una vida más cercana a la felicidad.

Platón nos explica esto a través del mito del carro alado, el cual nos menciona lo siguiente en base a los atributos del alma:

Un auriga (analogía de la razón humana) conduce un carro alado tirado por dos caballos. Uno de ellos es hermoso y bueno, y representa la dimensión más noble y racional del individuo. El otro caballo, era todo lo contrario, era oscuro y feo, y representaba la dimensión más pasional.

El carro alado, transita por la tierra de los hombres y por la de los dioses, otorgando al auriga la difícil tarea de conducirlo, pues está desbalanceado por este caballo noble y su opuesto.

Es aquí donde se muestra la importancia de la virtud, pues esta se ve representada en las riendas que sujetan a estos dos caballos, las cuales permiten dominarlos y guiarlos hacia el fin que se quiere alcanzar. Puesto que si no fuera de esta forma, el carro se mantendría en medio de dos opuestos que intentan ir hacia sus extremos, lo cual hace necesariamente, difícil y duro su manejo.” (Platón, Fedro 246a-254e)

Vivir virtuosamente es vivir conforme a la razón, pues la virtud unifica nuestras tendencias; las hace apuntar a una misma dirección, la cual es siempre señalada por la razón. En este sentido, y de acuerdo a lo que explica el mito del carro alado, una vida conforme a la razón requiere del ejercicio de las virtudes, pues solo de esta manera, se puede ser capaz de alcanzar el fin propuesto. Por lo tanto, las virtudes son la musculatura espiritual del hombre, es decir, los hacen más libre y más feliz (Pleno) (Orozco, s.f.)

5.8. CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS

La pregunta sobre la naturaleza y los fines de la educación ha sido objeto de debate desde tiempos inmemoriales. Sin embargo, al ser un concepto tan amplio y que abarca tantas dimensiones del ser humano, cada sociedad y cultura busca defender sus diversas concepciones de esta palabra, por lo que no podemos esperar encontrar una definición que sea aceptado por todos(as) como un consenso en general.

Sin embargo, es indiscutible la conexión que existe entre educación y aprendizaje. Sea lo que fuere lo aprendido, se vincula con una adquisición de habilidades, disposiciones o que se poseían de manera innata, pero pueden ser desarrolladas.

Todo aprendizaje presupone alumnos(as) o aprendices, así como también una educación en diferentes materias, por lo que es necesario preguntarse ¿Qué clase de ganancia esperamos que saquen los aprendices de la educación? Si bien esta pregunta es bastante amplia al tener en cuenta que la educación abarca diversas áreas, se hace necesario plantearla y buscar responderla, ya que pretende encaminarnos hacia la naturaleza misma de lo que es la educación y sus fines, es decir, nos invita a comprender adecuadamente el rol esencial de la educación en la formación personal.

Para responder a esta pregunta, es necesario definir la finalidad fundamental de la educación, la cual se puede extraer a partir del análisis de los conceptos de educación y persona.

En primera instancia, para responder a esta pregunta, es necesario hacer un examen del alumno como sujeto receptor de la educación. Con respecto a este punto, se debe observar en primer lugar, que “ser educado” no es lo mismo que “aprender”. Toda la diversidad de formas vivas que nos ofrece la naturaleza son capaces, en cierta manera, de aprender algo, por lo que puede darse por hecho que la categoría de los seres que pueden aprender es mayor a la de los seres educados o susceptibles de serlo. A partir de esta idea, se puede establecer como absurdo el pensar que los seres humanos somos sujetos de la educación únicamente porque somos una especie biológica, una clase animal, puesto que la educación se ocupa del desarrollo de los seres humanos en sus capacidades racionales, en aquellos valores y virtudes que las *personas* llevan unidas a su condición. En base a esto, se puede notar que la humanidad concebida biológicamente no es una determinante del ser persona, pues en ese caso, cualquier forma de vida podría considerarse como persona, y por tanto, seres educables.

En base a lo anterior, la idea de persona, diferenciada de la de ser humano, vendría a ser la de portador de capacidades, valores y caracteres de tipo tanto

racional como apetitiva, las cuales resultan impensables fuera de la asociación interpersonal y/o instituciones sociales. A partir de esta definición, cobra sentido la famosa doctrina del Francés René Descartes, fundador de la filosofía moderna, conocida como dualismo cartesiano: “La mente o el alma son sustancias o entidades no físicas, inmateriales, metafísica y ontológicamente distintas de los cuerpos físicos que habitan (así como, en principio, separables de los mismos después de la muerte)” (Descartes, 1954, citado por Carr, 2005). La idea más importante que se puede rescatar de esta afirmación, es que las personas humanas no son idénticas al cuerpo físico de los seres humanos, y que la personalidad, el carácter y el valor humano, presentan una suerte de resistencia a la explicación y comprensión propias de las ciencias de la naturaleza. Sin embargo, aunque es consistente esta explicación, no es suficiente, pues el problema surge al pensar que las mentes o almas, irreducibles al conocimiento científico, son entidades individuales, inaccesibles a la observación, por su carácter “íntimo” y espiritual; separable de los cuerpos. Si bien, muchas cualidades psicológicas de las personas pueden entenderse como “prácticas y públicas”, es bastante difícil entenderlas como características incorpóreas, ya que ¿De qué manera es posible describir a una persona como un bailarín talentoso fuera de los contextos corporales de destreza que dan sentido a ese atributo? Por tanto, es de suponer que hay cierto grado de corporeidad en todas o en la mayoría de las cualidades personales. Desde otra arista, si la mentalidad de la persona no puede definirse fuera de ciertas instituciones y prácticas públicas, difícilmente puede ser poseída por aquellos individuos que no se encuentran asociados: “¿Cómo puedo, por ejemplo, atribuir una responsabilidad criminal a una persona en ausencia de instituciones legales *socialmente* constituidas?” (Carr, 2005).

Por otro lado, la idea cartesiana de persona, entendida como entidad íntima, pareciera verse implícita en la idea Kantiana del agente moral, entendido como “sujeto no-empírico de una ley moral metafísica”(Carr, 2005). En este sentido, para Kant la persona es inseparable de la racionalidad autónoma del sujeto

(racionalidad conforme al desinterés y a la imparcialidad de la ley moral), de donde se infiere que la razón pura práctica de la persona debe ser independiente del mundo egoísta que caracteriza a los motivos e intenciones del sujeto. Para Kant entonces, la persona no es el yo que se nos presenta en la cotidianidad, sino el yo metafísico (nouménico) de una razón trascendente (Carr, 2005).

En síntesis, al someter a un análisis los conceptos de educación y persona, se puede extraer la idea de que son nociones fundamentalmente normativas, lo cual permite comprender de mejor manera, que la persona es un conjunto de valores, costumbres, prácticas y hábitos a partir de los cuales se conforma la cultura humana. Esta cultura es alcanzada por medio de la educación o a través de otros espacios de socialización, por lo que se puede sugerir que la educación tiene como fin esencial, la promoción de la persona en su integridad. Se trata justamente de conocer la naturaleza de las acciones humanas que deben ser promovidas para propiciar una actuación feliz.

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente, no se puede concebir entonces la educación ni el proceso de enseñanza en términos de meras destrezas sino más bien como una fusión de autoridad, carácter y/o personalidad. Desde este planteamiento, se desprende que el fin final de la educación es el obrar feliz, pues es este el que guía la enseñanza y reside en la formación a la que se orienta y se promueve esta. El fin final, guía la actividad del educador, sin embargo, quien lo realiza es el educando, mediante su acción formativa, mediante el obrar en que consiste el aprender. En este sentido, se puede esclarecer, que el verdadero agente de la educación es el educando, mientras que el educador asume un rol secundario (Altarejos, 2004).

La educación entonces, es una de las tantas herramientas que permite alcanzar el fin último del ser humano, es decir, la felicidad. Sin embargo, para situarla debidamente como fin de la actuación educativa, se debe adoptar una perspectiva diferente de la ética propiamente tal, pero sin negarla, es decir, esta

debe ser complementada con una visión antropológica. Este punto de vista, ya es sugerido por Sócrates a través de su vida: “Para ser feliz, lo que debe hacerse es practicar las virtudes, que son como la riqueza del alma, y hacerse así virtuoso” (Cfr. Platón, *Apología*, 30a, citado por Altarejos, 2004). Para Sócrates entonces, la cuestión no es el conocimiento de los bienes que contiene la felicidad, sino en qué consiste el obrar del hombre feliz, al margen de que tenga o no determinados bienes. Este enfoque, Aristóteles lo acoge de una manera más radical en su discurso: “¿En qué tipo de actuación consiste ser hombre y cuál es el modo óptimo de realizarla?” (Aristóteles, 2010, citado por Altarejos, 2004). El obrar propio del ser humano que se expresa en el fin final de la vida humana y busca la plenitud del ser, es el propio de la felicidad y se reafirma con Sócrates en que consiste en el “ejercicio y uso perfecto de la virtud, y esta no por convención, sino en absoluto” (Poética, IV, 13 13332 a 8-10). Para entender mejor a qué se refería Sócrates con esa afirmación, Aristóteles esclarece que “por *convención* entiende lo que es obligado por un acuerdo o propósito, y por *absoluto* lo que está bien en sí mismo, es decir, previamente a todo querer” (Altarejos, 2004).

El fin final de la educación pertenece al educando, pues es él quien lo lleva a cabo y lo complementa. Esto significa que el fin final se encuentra contenido en el actuar del hombre y no se presenta como consecuencia de su actividad.

Por otro lado, importante es considerar qué se es la personalidad y el carácter, puesto que son dimensiones fundamentales, en las que reside la virtud, pero también es importante considerar la autoridad del maestro, puesto que esta radica en las virtudes encarnadas en su persona.

La personalidad, no puede ser entendida como conjuntos de destrezas, que pueden aprenderse con la práctica. Esta debe ser entendida como una forma de comprender o apreciar el mundo y/o las relaciones con los demás y que se transparenta en las actitudes. La personalidad de un individuo se constituye fundamentalmente de dos componentes: El temperamento (dimensión de la

personalidad que se encuentra dada en el sujeto y que determina muchas de sus inclinaciones, y el carácter, que se puede considerar como aquella dimensión de la personalidad que es producto de una formación consciente y deliberada, y que se concreta en los hábitos (virtudes o vicios).

Relacionando los conceptos de personalidad y carácter con la adquisición de virtudes, se puede evidenciar que indudablemente existe una relación con las destrezas, puesto que ambas pueden adquirirse en parte a través de la práctica y la formación. Pero, por otra parte, existe una profunda diferencia, puesto que ciertos atributos como el valor y la justicia, parecen ser más constitutivos de la persona como rasgos de la personalidad, que las destrezas particulares.

Sin reducir por completo el concepto de virtud a un elemento de destreza (*thechné*), se puede sostener que para mantener una buena disciplina se necesita tanto de firmeza (carácter moral) como destrezas técnicas que permitan direccionar los actos del sujeto.

El quehacer educativo es una tarea dispositiva, lo que implica que la primera acción por parte del profesorado sea decidir qué es lo que se va a enseñar. Los criterios con los cuales se decide esta acción son los que van a determinar que la enseñanza sea realmente educativa, es decir, que propicie principios de formación humana.

Cuando la enseñanza se dirige a la potencia racional apetitiva potencia apetitiva o voluntad, se habla de formación moral. Cuando la voluntad actúa plenamente, supone la recta conformación de las tendencias sensibles, mediante las virtudes de la templanza y la fortaleza. En este sentido, la formación moral (desde una perspectiva antropológica) debe centrarse en las virtudes propias del apetito racional o voluntad. Aparecen entonces, la justicia y la prudencia, en correspondencia con las dos dimensiones de la acción voluntaria: deseo racional y la elección.

La voluntad se manifiesta como “tendencia a un bien conocido como fin; es la intención que se dirige a un fin o a otro y quiere esto o aquello”(Altarejos, 2004), la cual va de la mano con el supuesto querer, puesto que a raíz de lo anterior viene la elección de los medios para alcanzar o realizar el fin. Retomando lo expuesto sobre el quehacer educativo, se puede decir que la enseñanza es una actividad transitiva: Se realiza procesualmente y desemboca en algo hecho. Concluye en un determinado momento y construye o modifica una realidad extrínseca a la potencia. Etimológicamente, “enseñar” deriva de insignire-insignare en el latín vulgar, que significa marcar, delimitar, señalar. En este sentido, se podría definir enseñanza, como la habilidad productora de otras habilidades.

Un aspecto importante de señalar es que, dentro del aula, la enseñanza expone la doctrina y su realización, que es el ejemplo, sin embargo, la mayoría de las veces se emplean otros medios indirectos para propiciar ciertas conductas en los estudiantes. Estos medios se clasifican como sanciones, puesto que corresponden a premios o castigos para desarrollar hábitos, especialmente en los más pequeños.

En base a lo planteado, se hace necesario reflexionar acerca de las prácticas docentes y cómo se desarrolla la formación moral, y más específico, la educación en virtudes dentro de los establecimientos educacionales, principalmente debido a que hoy en día, la educación busca desarrollar las potencialidades (habilidades) de los individuos, ya sean estas innatas o no, por lo que ¿Cómo podemos educar moralmente en un sistema que visualiza la educación como una adquisición de destrezas?; ¿Es entonces la virtud una destreza que se puede aprender?

Se sabe que el rol del profesor(a) dentro del aula es esencial para generar buenos hábitos y conductas en los estudiantes, lo cual se complementa con el quehacer de la enseñanza que se expresa a través del ejemplo, por lo que

indudablemente el rol docente es esencial en el desarrollo de buenos hábitos y sobre todo, en la formación del carácter de los estudiantes.

Antes de ahondar en el rol que cumple el docente dentro de la formación moral del estudiante, es necesario esclarecer el foco de atención que debe tener la enseñanza. En primer lugar, la enseñanza debe girar en torno a lo necesario para la vida, pues es ineludible que esta tiene una implicación existencial, por tanto, este debe ser el referente de la actividad profesional del maestro. En concreto, hay dos cosas esenciales para la vida: La virtud y el saber regirnos en el mundo, por lo que ambas dimensiones deben ser el objetivo de la educación del niño(a).

No puede existir una “buena educación” si el maestro pierde de vista que la finalidad de esta es la vida, y sobre todo, si no se tiene en cuenta el carácter ejemplar que tiene él o ella para su alumno(a). Así pues, la pedagogía tiene razón de ser si existe un “tipo” de persona que se quiere formar, por lo que si esta no tiene referencia a ciertos valores existenciales superiores, carece de sentido (Peña, 2004).

A raíz de todo lo anterior, se puede plantear, a modo de síntesis, que si la finalidad de la educación, como dijimos más arriba, es la felicidad, se debe añadir ahora que ésta es inseparable de las virtudes morales, por cuanto ellas constituyen la herramienta más eficaz para alcanzarla. Por lo tanto, las características del docente, o mejor dicho, del preceptor de esta educación deben ser aquellas que están en función de la existencia: Integridad moral y entendimiento.

Retomando el carácter ejemplar que tiene el preceptor sobre la educación del niño(a), es necesario dejar en claro que el ideal de vida que el educador pretende enseñar al alumno(a) ha de poseerlo él mismo, es decir, no se puede educar en justicia ni solidaridad si no se tienen adquiridas esas virtudes, pues el ejemplo es el que despierta los nobles sentimientos en el corazón del “hombre”.

“Toda la persona del profesor es la pedagogía fundamental del alumno” (Penalva, 2006). El tipo de persona que encarna, y que constituye, por tanto, la propia identidad del docente, es el referente interior de la inteligencia del educando. Es este el método clave para transmitir la virtud, es decir, para educar en virtudes se necesita esencialmente la persona misma del maestro, de su ejemplo personal (Ryle, 1984).

El ejemplo como dimensión educativa, no puede ser reducido simplemente al ámbito moral, ya que este abarca toda la existencia del maestro, por tanto, también al entendimiento, es decir, la enseñanza es una dilucidación de los valores que mejoran la vida humana. En este sentido, la virtud (como condición moral de la vida y criterio del entendimiento) es la característica central que constituye al maestro.

Para entender mejor la importancia que tiene el rol docente y el ejemplo de este en el desarrollo moral de los estudiantes, es necesario darnos cuenta de que en nuestra realidad cotidiana siempre tenemos diversas ayudas para elegir el bien, tales como la experiencia, la ley, pero fundamentalmente los modelos (García-Huidobro, 2005). Es por esta razón, que la persona del profesor(a) dentro del aula es clave en el desarrollo moral y del carácter del niño(a), pues en diversas ocasiones se actúa pensando en lo que la persona que consideramos como modelo haría en una situación difícil. Entonces, la tarea educativa debe consistir en proporcionar los modelos adecuados para orientar la toma de decisiones de los estudiantes hacia una vida digna y bien lograda moralmente.

Respondiendo a las preguntas que se plantearon anteriormente, la virtud no es algo que se adquiera por nacimiento o por naturaleza propia del hombre. De acuerdo a Aristóteles, los seres humanos simplemente poseemos la habilidad natural, o mejor dicho, una aptitud para adquirir virtudes, pero el conseguirlas es una tarea que debemos realizar (Ética a Nicómaco II 1, 10103a24-26). Las virtudes entonces, se adquieren por medio de la repetición de actos y son:

“Modos de conductas adecuados que nos llevan al desarrollo de una vida bien lograda y una personalidad armónica” (García-Huidobro, 2005)”.

De acuerdo a lo planteado, se puede reafirmar entonces que la educación no puede considerar a la virtud como una habilidad a enseñar; como una destreza que se va desarrollando en el tiempo, puesto que de esta manera se estaría empañando el verdadero sentido que tiene el desarrollo moral en una persona, perjudicando la formación de su carácter y sobre todo, coartando la libertad de esta para experimentar el bien, puesto que una vida virtuosa requiere de experiencia. Por ende, poco a poco las circunstancias nos van exigiendo tomar nuevas decisiones y descubrir otros medios para lograr el bien.

A modo de conclusión, se puede decir que si el educador es una persona capaz de reconocer que existen principios de justicia suprapositivos, es decir, “no establecidos por una declaración de la voluntad del hombre al instituir un sistema normativo” (Gozaíni, 1995), no solo transmite lo que él considera que es mejor, sino que también pone al alcance del alumno(a), herramientas o parámetros que le van a permitir evaluar la conducta del propio maestro. En el caso de que el educador, no llegase a admitir estos principios o criterios, estaría transformando la educación en una manipulación, en una educación relativista, la cual simplemente estaría condicionando al educando a los gustos e intereses del maestro, es decir, haciéndolo semejante. Por esta razón, el rol del educador debe estar centrado en el entendimiento y en la virtud, pues a través de su ejemplo, se apunta a la formación de personas íntegras que por consecuencia tenderá a lograr la plenitud de los estudiantes.

Es indudable entonces, que el efecto de formar virtudes en los estudiantes es más perdurable que la mera transmisión de contenidos, pues son estas las que orientan la acción humana hacia lo que nos hace plenos, es decir, al logro de nuestra felicidad, permitiendo que sea posible desarrollar una ética, es decir, una

reflexión sistemática, pero no exacta de lo que es bueno y de lo que es malo para nosotros y para el entorno que nos rodea.

KOHLBERG Y LA PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO MORAL

Lawrence Kohlberg nacido en Bronxville Nueva York, 1927, de ascendencia judía, se doctoró en psicología por la Universidad de Chicago en el año 1958. En su tesis doctoral demostró, a través de un estudio longitudinal, que el desarrollo moral es un proceso interactivo que no depende de la cultura y que se puede comprobar universalmente. Kohlberg, fundó y dirigió el Centro para la Educación Moral en la Universidad de Harvard, allí impartió las disciplinas de educación y psicología social donde ha sido capaz un modelo de educación moral desde un posicionamiento filosófico nada ambiguo (Kohlberg, 1992). Por otro lado, fue uno de los muchos psicólogos americanos atraído por la obra de Piaget, al punto que aplicó el concepto de desarrollo en estadios que Piaget elaboró para el desarrollo cognitivo, al estudio del juicio moral” (Hersh, Reimer, & Paolitto, 1984).

Para Kohlberg, el desarrollo moral es un proceso de una sola vía. Esto quiere decir que para culminar este proceso se debe lograr una armónica integración de razón, voluntad, sentimientos y acción para lograr tal proceso de desarrollo moral. Kohlberg señala que la primera virtud de una persona, escuela o sociedad (para lograr esta integración armónica) es la justicia, lo cual significa la igualdad y respeto por toda la gente. La justicia como virtud primordial se logra en forma progresiva y sistemática a través de la enseñanza por parte de agentes como, por ejemplo, el profesor, el cual será un guía inconsciente durante el proceso y una autoridad que no caiga en adoctrinamientos innecesarios que puedan desviar el nivel de juicio moral del alumno (Elorrieta-Grimalt, 2012). Se propone que el docente debe plantear cuestionamientos al niño, ponerlo en diferentes situaciones de modo que sea el mismo alumno quien, de manera autocrítica, comience a establecer sus propios juicios morales respecto de sus propios planteamientos. Al respecto, Elorrieta-Grimalt (2012), a partir de la postura de Kohlberg, señala que

una sola persona no está capacitada para decir qué es realmente justo para el otro, sino que se debe llegar en conjunto (un grupo de personas) a un acuerdo de libre opinión que sea justo para todos y todas. Conforme a lo anterior, la Justicia se cultiva poco a poco, pero es una de las virtudes que integran la razón, voluntad, sentimientos y acción que Kohlberg describe como necesario para lograr el desarrollo moral de una persona.

Según Kohlberg (1992), la idea de desarrollo moral proviene de la “socialización”, por medio de lo cual el niño o adolescente aprende las normas de la familia o de la cultura donde vive. Esta socialización, se basa en dos teorías que equiparan la socialización moral con el aprendizaje en situación. La primera de ellas corresponde a la Teoría del Aprendizaje Social y la segunda, a la Teoría Psicoanalítica. La primera, se solidifica a través de modelos y refuerzos por parte de la comunidad que rodea al niño y la segunda se refiere a la temprana formación del superego a través de la identificación con, o incorporación de la autoridad de los padres y estándares. Ambas teorías concuerdan en que el desarrollo moral es la internalización de los modelos de los padres y las culturas, por lo tanto esta “socialización” dependerá de lo que cada persona defina como actuar “bien” o “mal”.

Al respecto Skinner (1971, citado por Kohlberg, 1992), da un punto de vista socialmente relativista de lo que se considera “bueno” indicando que: “lo que un cierto grupo de gente llama bueno, es un hecho. Cada cultura tiene su propio conjunto de cosas buenas, y lo que puede ser bueno en una cultura puede no serlo en otra”. Por lo tanto, la influencia de las culturas en los niños también forma parte fundamental de esta internalización de la socialización. Otro ejemplo de esto es la definición de Berkowitz (1964, citado por Kohlberg, 1992): “Los valores morales son evaluaciones de acciones que, generalmente los miembros de una sociedad dada creen que están “bien” o “mal””. Kohlberg intenta demostrar que estas definiciones son incompetentes, ya que indica que quienes las sostienen son psicólogos que procuran mantener sus propias filosofías morales fuera de la

definición de lo que ellos estudian, por lo tanto tienden a ser relativistas sociales más que psicólogos o filósofos.

La justicia, desde la perspectiva del desarrollo moral, no es un valor dado, que pueda transmitirse o imponerse concretamente a los niños, sino que es el proceso básico de valoración que subyace a la capacidad para el juicio moral de cada persona. “Enseñar justicia”, entonces implica ayudar a los estudiantes a desarrollar un sentido cada vez más adecuado de equidad (Power & Higgins, 1997). En base a lo anterior, el docente como tal, no debe imponer ningún contenido de valor a sus estudiantes, sino que “durante la preparación que él imparte” debe velar que los estudiantes primero comprendan qué es la justicia y luego, poco a poco se apropien de esta virtud, ya que desde la perspectiva de Kohlberg, toda persona moralmente madura debe emplear o utilizar esta virtud como base para “hacer juicios morales”.

Elorrieta-Grimalt (2012) en base a los escritos de Kohlberg, señala que el objetivo de la educación moral es promover el desarrollo de la capacidad de hacer juicios éticos cada vez más maduros y autónomos. Por lo tanto, el docente deberá velar que los alumnos se doten de herramientas racionales (educación de carácter formal de la vida moral), más que darles o decirles las “normas” que la sociedad haya dictaminado como correcto o incorrecto.

Para entender la idea de Kohlberg sobre la naturaleza del desarrollo humano, debemos relacionar sus fundamentos conceptuales con el trabajo de Jean Piaget con respecto al campo de desarrollo cognitivo. Jean Piaget, es un psicólogo suizo nacido en Ginebra, que ha revolucionó el campo de la psicología infantil. Fue el creador de los Estadios de desarrollo basándose en el proceso de razonamiento que emplean los niños (Hersh, Reimer, & Paolitto, 1984).

La psicología cognitivo-evolutiva, de Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, ha contribuido a la comprensión de la moralidad como el desarrollo del juicio moral a través de diversas etapas por las que van pasando los seres humanos. Su teoría

de la adquisición de la moralidad como desarrollo del juicio, la definición de Estadios por los que pasa dicho desarrollo y la constatación de que es posible impulsar el paso de un Estadio a otro mediante ejercicios, han aportado un sustrato teórico y práctico que ha permitido una educación moral adecuada a una sociedad plural y democrática (Puig J. , 2003). Para el docente, tomar en cuenta estos estadios al momento de abordar al alumno y ponerlo en distintas situaciones de aprendizaje y juicio moral personal, toma gran importancia para saber el nivel de problemáticas a las que el alumno puede ser expuesto. Además de los estadios de desarrollo, ambos autores también comparten la idea que los alumnos construyan sus aprendizajes y habilidades para comprender el mundo que los rodea.

Una de las teorías más destacadas respecto de Piaget, es la que revela que los niños entre 5 y 7 años de edad, consideran sus acciones mediante el modelo de “autoridad” que tengan en ese entonces (ya sea niños mayores, adultos o incluso Dios), pero al llegar a una edad cercana a los 10 años, los niños tienen conocimiento de que esas reglas han sido inventadas por esa imagen de “autoridad”, por lo tanto pueden ser cambiadas (Kohlberg, 1992).

A continuación se describirán los seis estadios que han sido propuestos por Kohlberg sobre el desarrollo moral de las personas con el fin de analizar cómo el actuar de las personas va evolucionando conforme a su edad permitiéndoles ir de estadio en estadio. Cabe destacar que los Estadios de no tienen edad de inicio, ya que según Kohlberg (1992), durante los estudios que realizó en diferentes países, los resultados arrojados indicaron que, por ejemplo, en el Estadio dos se encontraban tanto niños de diez años como adolescentes de catorce años.

6.1. SOBRE LOS SEIS ESTADIOS DE DESARROLLO MORAL DE KOHLBERG

Las perspectivas morales tratan sobre valores sociales, no hechos sociales y son perspectivas sobre lo deseable y no lo deseado. Los estadios de juicio moral

son estructuras de pensamiento sobre las reglas o principios que obligan a actuar porque la acción se considera bien lograda moralmente (Kohlberg, 1992).

Antes de proceder a describir los seis estadios de desarrollo moral, es necesario indicar que Kohlberg a diferencia de Piaget, no designa grupos etarios para sus estadios y esto se debe principalmente a que, tal y como lo describen Hersh, Reimer, & Paolitto (1984) “el juicio moral representa un proceso cognitivo que se desarrolla naturalmente”. Esto último se basa principalmente en los dichos de Kohlberg, quien indica que “la moralidad es relativa a la educación social de la persona” (1992) recalcando que si bien, las personas desde pequeñas comienzan a desarrollarse moralmente, su educación social definirá los juicios morales que ésta tenga respecto de su entorno y éstos no serán “exclusivos”. Al respecto Hersh, Reimer, & Paolitto (1984), indican que “cuando decimos que un sujeto está en un estadio específico, solo queremos decir que el estadio mencionado describe su modo de razonamiento sobre temas morales más común (no exclusivo). Por tanto no se debe tratar de colocar a las personas en estadios prematuramente”. Esto quiere decir que, al ir los niños y jóvenes de un estadio a otro no se deben designar rangos etareos exclusivos para los estadios de desarrollo moral propuestos por Kohlberg.

Para caracterizar estos seis estadios, Kohlberg utiliza la doctrina Aristotélica sobre la justicia, especialmente en lo que respecta a su distinción entre justicia distributiva, conmutativa y correctiva (Ética a Nicómaco 1129a-1131a).

La justicia Distributiva hace alusión a la forma en que la sociedad o un tercero distribuye “el honor, la riqueza, y otros bienes deseables de la comunidad” (Kohlberg, 1992) a través de la igualdad, el mérito o el merecimiento, y finalmente, la equidad. Según Sinnot (2010, XLII), la justicia distributiva atañe al “reparto de los bienes comunes en la comunidad política” y también se refiere a que este reparto debe ser de manera “igualitaria” para toda la comunidad.

La justicia Conmutativa por su parte, se centra en el acuerdo voluntario, contrato e intercambio equivalente (Kohlberg, 1992). Por lo tanto, “es la forma que la justicia asume en las transacciones comerciales y su cumplimiento asegura, por otra parte, la persistencia de la asociación de los hombres en una comunidad” (Sinnot 2010, XLIII).

Finalmente, la Justicia Correctiva concierne a los contratos. La tarea del que hace justicia consiste en restarle al que causó el daño el beneficio obtenido con ello y restituirselo al afectado (Sinnot, 2010 XLII-XLIII). Son las transacciones privadas que han sido desiguales o injustas y requieren de la restitución o compensación, es decir, trata de los delitos que violan los derechos de un participante involuntario y en este caso requiere la retribución o restitución (Kohlberg, 1992).

Kohlberg en su descripción de los seis estadios, propone tres niveles de Razonamiento Moral, los cuales corresponden a:

- 1) Nivel Premoral o Preconvencional.
- 2) Nivel de Moralidad de conformidad con el rol convencional o Convencional.
- 3) Moralidad de principios morales autoaceptados o Postconvencional.

El primero de ellos (Premoral o Preconvencional) corresponde a la persona que “enfoca una cuestión moral desde la perspectiva de los intereses concretos de los individuos implicados” (Hersh, Reimer, & Paolitto, 1984). Esto quiere decir que los sujetos que se encuentran en este nivel no están interesados en lo que la sociedad dictamina o define como “un modo correcto de hacer las cosas” sino en las consecuencias concretas que sus acciones pueden traer a su vida en una situación particular sin pensar (al momento de realizar la acción) en los riesgos que puedan estar implicados.

El segundo nivel (Moralidad de conformidad con el rol convencional o Convencional) corresponde a una persona que debe actuar tomando en

consideración las normas morales de la sociedad que le rodea. Al respecto Hersh, Reimer, & Paolitto (1984), indican que “la persona, no solo se esfuerza por evitar el castigo o la censura, sino también por vivir de acuerdo, de una manera positiva, con definiciones aceptadas de lo que es ser un buen miembro, u ocupante de un rol”. Esto quiere decir que las personas en este nivel se preocupan de desempeñar de manera correcta su rol en la sociedad y proteger los intereses de esta y de los propios.

Finalmente, el tercer nivel (Moralidad de principios morales autoaceptados o Postconvencional o de principios) “enfoca un problema moral desde una perspectiva superior a la sociedad” (Hersh, Reimer, & Paolitto, 1984). Esto quiere decir que ve más allá de las normas establecidas por esta y cuestiona de cierta forma lo que se ha descrito como “bueno”. Este es uno de los niveles más difíciles de alcanzar, puesto que es una característica de un grupo pequeño de adultos y en raras ocasiones surge durante la adolescencia ya que es un razonamiento basado en operaciones formales avanzadas y consolidadas.

Kohlberg, luego de designar los niveles, procede a describir los Estadios de Desarrollo Moral. Un Estadio se define como “manera consistente de pensar sobre un aspecto de la realidad” (Hersh, Reimer, & Paolitto, 1984) además se “distingue cualitativamente del siguiente y tiene una secuencia invariable” (Elorrieta-Grimalt, 2012). Al respecto, Kohlberg ha aplicado este concepto a su teoría de desarrollo o juicio moral demostrando que el desarrollo del pensamiento de las personas sobre temas morales, se caracteriza por criterios. Tales criterios son indicados por Hersh, Reimer, & Paolitto (1984) los cuales son: “Los Estadios implican diferencias cualitativas en el modo de pensar”, “cada Estadio forma un todo estructurado”, “los Estadios forman una secuencia invariante” y “los Estadios son integraciones jerárquicas”.

Es por todo lo mencionado anteriormente que, a continuación, se presentan los seis Estadios morales evolutivos propuestos por Kohlberg mediante

una breve descripción de cada uno. Luego se caracterizará cada en Estadio en base a las operaciones de Justicia (Igualdad, Equidad, Reciprocidad, Universalidad y Toma de rol descriptiva) presentes, para finalizar con las tres dimensiones de Justicia descritas en párrafos anteriores las cuales corresponden a: Justicia Distributiva, Conmutativa y Correctiva. Kohlberg (1992), para cada Estadio establece características de las normas y operaciones de justicia presentes, las cuales se manifiestan a través de las dimensiones antes mencionadas. Es por lo anterior, que se hace necesario describir de qué manera cada Estadio tiene presente a cada norma y operación de justicia a través de las dimensiones de esta.

Nivel A: Premoral o Preconvencional

6.1.1. ESTADIO 1: ORIENTACIÓN AL CASTIGO Y OBEDIENCIA. MORALIDAD HETERÓNOMA.

Kohlberg (1992), se refiere a este primer estadio como un realismo moral ingenuo, con esto quiere decir que este estadio corresponde a una significación moral de una acción, donde la maldad o la bondad se ve como una cualidad real, inherente e incambiable del acto. En simples palabras, representa el “razonamiento moral del niño que ha dado el primer paso más allá del egocentrismo” (Hersh, Reimer, & Paolitto, 1984), y si el niño egocéntrico no ha asumido esta “perspectiva” entonces deberá desarrollar esta capacidad para avanzar al siguiente estadio. Esto ocurre debido a que los juicios morales son auto-evidentes, requieren poca o ninguna justificación más allá de asignar calificativos o reglas.

Kohlberg (1992), describe el castigo como algo importante en el sentido de que esta se identifica con una mala acción, más que porque el actor esté intentando evitar consecuencias negativas para él. Esto quiere decir que el niño actuará conforme a las “reglas” que comprende que debe seguir y que son impuestas por el adulto y tiene conocimiento de que si no las cumple, podrá ser

castigado. Las reglas y atributos morales se aplican en un sentido literal, absoluto que se rige más por una estricta igualdad más que una equidad. Las características de las personas que determinan su autoridad, poder o valor moral, tienden a ser categóricas.

Kohlberg (1992) se refiere a que la moralidad es heterónoma en el sentido piagetiano; es decir, lo que hace que algo esté mal está definido por la autoridad más que por la cooperación entre iguales. Esto quiere decir que “Si a mucha gente no le gusta alguien, es que ese alguien debe ser malo. Si es malo le pueden castigar pegándole (...) El niño todavía no reconoce los derechos y sentimientos de otras personas, y no considera por qué el hombre estaba equivocado o qué le podía pasar a la gente del pueblo si le pegaran. El problema se acaba cuando se administra el castigo” (Hersh, Reimer, & Paolitto, 1984).

Las normas en este estadio son “concretas y no están identificadas con la perspectiva psicológica o las expectativas de ningún individuo” por lo tanto, son categorías de conducta buena y mala que definen tipos de acciones y personas. La *igualdad* es la distribución igualitaria de aquellos que están categorizados como actor o persona, “la desigualdad puede ser aceptable a una persona de menor categoría” (Kohlberg, 1992). Kohlberg (1992) se refiere al concepto de reciprocidad como un intercambio de bienes o acciones sin tener en cuenta la perspectiva psicológica de la situación (Ej.: Yo te robo, porque tú me robas). La *equidad* y *toma de rol prescriptiva*, según Kohlberg están ausentes debido a la naturaleza egocéntrica de este Estadio de razonamiento. Sin embargo, aquí existe la *universabilidad* en el sentido de que una regla o norma se generaliza y no admite excepciones, a menos que sea la autoridad quien diga lo contrario, ya que ellos son los que crean y refuerzan estas normas o reglas. El razonamiento “se caracteriza por el uso descoordinado de la igualdad y la reciprocidad” (Kohlberg, 1992).

Por otra parte, este Estadio para ser más específicos explica qué es correcto para las personas que están en esta etapa. Dentro de las características más comunes, está: Evitar violar reglas sustentadas por el castigo; obediencia por la obediencia misma; evitar el daño físico a personas y bienes para evitar el castigo y el poder superior de las autoridades (Power & Higgins, 1997).

Tal y como ha sido indicado en párrafos anteriores, en cada Estadio están descritas las tres dimensiones de justicia: Justicia Distributiva; Justicia Correctiva; Justicia Conmutativa, donde se manifiestan las normas y operaciones de justicia. Para cada una de estas dimensiones, Kohlberg propone ejemplos donde se explicitan cada una de ellas.

La Justicia Distributiva en este estadio y según Kohlberg (1992), se guía por una estricta igualdad. En casos en los que interviene la autoridad, esta justicia se guía por la obediencia heterónoma y el respeto hacia tal autoridad.

P: ¿Debe Joe rechazar el dar dinero a su padre?

R: Si su padre le dijo que ahorrara su dinero, yo se lo daría, porque es más viejo que su padre. Porque es más viejo que él.

Por otra parte, la Justicia Correctiva según Kohlberg, tiende a ser retributiva. Esto quiere decir que el castigo se da como una consecuencia automática de la transgresión.

P: ¿Por qué es importante mantener una promesa?

R: Si no lo haces eres un mentiroso. Se supone que no mientes porque te saldrán granos en la lengua.

Finalmente, la justicia conmutativa, se presenta como seguir las reglas definidas desde fuera. Evitar el castigo que inevitablemente llevaría a una transgresión es otra razón para seguir reglas impuestas por las autoridades.

Debes mantener una promesa porque si no lo haces eres un mentiroso.

6.1.2. ESTADIO 2: INGENUO HEDONISMO INSTRUMENTAL. MORALIDAD INDIVIDUALISTA, INSTRUMENTAL

Kohlberg (1992) indica que este estadio se caracteriza por una perspectiva individualista concreta, como consecuencia de que cada persona tiene sus propios intereses a perseguir de modo que estos entren en conflicto con el resto. Se desarrolla una relatividad moral, pues lo moralmente correcto es relativo a la situación concreta y a la perspectiva que este actor tiene sobre la situación, ya que tal y como indican Hersh, Reimer, & Paolitto (1984), “el valor central del estadio uno (autoridad) se relativiza en el dos. Una autoridad es como cualquier otra persona en cuanto que tiene que juzgar por las reglas, que son las de la justicia”. Además, Kohlberg indica que la perspectiva en este estadio es pragmática, esto quiere decir que se “maximiza la satisfacción de las necesidades y deseos propios a la vez que se minimizan las consecuencias negativas para uno mismo”.

Las normas para este estadio son, según Kohlberg (1992) “expectativas psicológicas del individuo” y por lo tanto, éstas no son estáticas y dependerán de las expectativas que una persona tenga respecto de otra. La operación de *Igualdad* define a las personas como “todos los individuos, incluido el yo, que tienen necesidades, deseos, etc., que se pueden satisfacer a través de la acción de uno mismo y a través del intercambio de bienes y acciones con otros” (Kohlberg, 1992). A partir de esto, se puede indicar que lo “bueno” y lo “malo” no tienen un valor diferente entre sí, sino que dependerán del “derecho” que una persona tiene psicológicamente según sus intereses y necesidades a estas categorías de acciones. La operación de *Reciprocidad* se define por Kohlberg

como “una noción de intercambio concreto de valores o bienes iguales para servir a las necesidades del yo y del otro”. Cabe destacar, que la *Igualdad* y la *Reciprocidad* se “coordinan” entre sí y Kohlberg manifiesta un ejemplo de ello a partir de la pregunta y respuesta de la Justicia Distributiva planteada en el Estadio uno; “Joe debería de negarse a dar el dinero a su padre porque él lo trabajó y lo ganó, y si su padre quiere dinero él lo tiene que ganar por sí mismo”. La *equidad*, por su parte se centra en las necesidades de los actores y no es sus intenciones (Ej.: Puede ser justo que el pobre robe porque necesita comida). Con respecto a la operación de *toma de rol descriptiva*, ésta se da cuando la persona puede reconocer que uno también puede tener necesidades al igual que el resto. (Kohlberg plantea como ejemplo a Heinz, quien debe robar medicamento para su esposa enferma; Si yo fuera Heinz y necesitara la medicación para mi esposa lo mismo que él la necesitaba, yo la robaría). A pesar de que las operaciones están equilibradas (en cuanto a “entender las necesidades del otro”), no se equilibran en el aspecto de la conciencia que estos conflictos puedan traer a los individuos. Al respecto Kohlberg describe la *Universabilidad* como un principio que “se expresa según el interés por limitar la desviación de las normas por personas naturalmente auto-interesadas” (por ejemplo y retomando el caso de Heinz; el juez debería castigar a Heinz porque si no lo hace otros podrían intentar salir libres de castigo por robar).

En este estadio la justicia distributiva según Kohlberg (1992) requiere la coordinación de las operaciones de igualdad y reciprocidad. Pueden usar la operación de equidad, de forma que los juicios tengan en cuenta los intereses de varias personas (aquí sucede el equilibrio que se plantea en el párrafo anterior). Según Hersh, Reimer, & Paolitto (1984) los niños (desde un punto de vista más negativo), en el estadio dos no creen ya que el castigo siga automáticamente a la desobediencia o a haber hecho algo mal sino que creen que esta acción implica concretamente hacer daño a alguien sin causa y que el castigo debe responder más bien a un crimen cometido más que a un acto de “maldad”.

La coordinación de las operaciones antes mencionadas, está ilustrada por dos ejemplos que se presentan a continuación de este párrafo. El primero de ellos corresponde a uno propuesto por Kohlberg (1992) y el segundo, a uno propuesto por Hersh, Reimer, & Paolitto (1984) ambos con respecto al pensamiento de los niños:

Ejemplo 1:

P: ¿Debería Joe rechazar el dar el dinero a su padre?

R: No debería darle el dinero porque él lo ahorró y lo debería de usar en la forma que él quiera. Si su padre quiere ir a pescar, es él quien debe ganar su propio dinero.

Ejemplo 2:

Si Billy golpeó a Seth una vez. Seth no tiene derecho a dar diez golpes a Billy, a no ser que Billy le diera bien fuerte. En ese caso lo que Seth devuelve no es el hecho de pegar, sino el de hacer daño.

La Justicia Correctiva desde el punto de vista de Kohlberg, da referencia a la necesidad o intenciones individuales como la base para equidad. Esto significa el reconocimiento de que una persona puede ver el punto de vista de otra, dar respuesta y modificar su propia acción. Para Hersh, Reimer, & Paolitto (1984), en el estadio dos la “acción moral significativa tiene lugar entre individuos, cada uno de los cuales tiene derecho a perseguir sus propios intereses”, esto quiere decir que el daño que pueda causar una acción se entiende solo como una referencia concreta, ya que el niño en este estadio no comprende el sentido que tiene causarle “daño” a otra persona o incluso a sí mismo.

Al igual que la Justicia Distributiva, a continuación se presentan dos ejemplos correspondientes a la *Justicia Correctiva*. El primero de ellos es entregado por Kohlberg (1992), donde ejemplifica las “intenciones individuales como base para la equidad” y se puede observar el punto de vista concreto que un niño tiene respecto de un castigo y el segundo es de Hersh, Reimer, & Paolitto

(1984), donde ejemplifican un caso donde el niño no comprende el sentido del daño que causa su propia acción.

Ejemplo 1:

El doctor no debe ser condenado a muerte por matar a la mujer por misericordia, porque ella quería morir y él simplemente trataba de quitarle el dolor. Sin embargo, el juez debería castigar al médico, porque el juez pensaría que si él fuera el enfermo, querría que el médico lo matara también.

Ejemplo 2:

Un niño considera justo copiar si un profesor aplica un test y no vigila con cuidado a los estudiantes que lo rinden. El niño piensa, ¿A quién le hace daño que yo coja mis respuestas del papel del otro? El niño no comprende por qué se hace daño a sí mismo copiando, es decir que este daño no tiene sentido para él, ya que ¿Cómo le está haciendo daño si consigue más puntos y el otro no pierde nada?. Es por esto que no es de extrañar que los profesores tengan tanta dificultad en convencer y explicar a sus alumnos de que copiar es moralmente malo.

Finalmente, la Justicia Conmutativa según Kohlberg (1992), se basa en el intercambio instrumental que sirve para coordinar de forma simple las necesidades e intereses de los individuos.

Al respecto Kohlberg (1992), explicita un ejemplo de esta justicia:

Ejemplo:

Parece importante mantener la promesa para asegurar que otros te las mantengan a ti y hagan cosas agradables por ti, o es importante para evitar ponerles furiosos.

Nivel B: Moralidad de conformidad con el rol convencional

6.1.3. ESTADIO 3: MORALIDAD DE MANTENIMIENTO DE BUENAS RELACIONES, APROBACIÓN POR PARTE DE OTROS. MORALIDAD DE LA NORMATIVA INTERPERSONAL.

En este tercer estadio, según Kohlberg (1992) “las diferentes perspectivas de los individuos se coordinan para dar una perspectiva de una tercera persona”. Esto quiere decir que en esta etapa, se produce la capacidad de salir de la relación de dos personas y mirarla desde la perspectiva de una tercera donde según Hersh, Reimer, & Paolitto (1984), adoptar esta perspectiva es crucial en el desarrollo del juicio moral, ya que permite percibir cómo reaccionará el grupo ante su trato con otros individuos. Esta perspectiva, desde el punto de vista de Kohlberg, “se expresan en un conjunto de normas morales, según las cuales se supone que viven las personas”, donde las normas representan una integración de perspectivas que la sociedad en general ha acordado como “un buen ocupante de rol”. Por tanto, “implica cambiar la perspectiva social de los intereses concretos de individuos a los intereses o medidas del grupo o sociedad” (Hersh, Reimer, & Paolitto, 1984) y por este mismo motivo es que el individuo en este estadio está particularmente preocupado por mantener la aprobación social y la confianza personal.

Los intercambios recíprocos, según Kohlberg (1992) no son necesariamente justos, sino que deben de afirmarse o negarse en relación con estándares de conducta moralmente buena. Hersh, Reimer, & Paolitto (1984), ejemplifican este intercambio recíproco a través del siguiente problema: Si una persona vive en Londres, vive en Inglaterra; (1) si una persona vive en Inglaterra, ¿vive en Londres?; (2) Si una persona no vive en Londres, ¿vive en Inglaterra?. Así, mientras que la respuesta a la pregunta uno debe ser “No”(implica la capacidad de pensar en abstracto representando el principio de las operaciones formales), la respuesta a la pregunta dos es “No sé”.

Las normas en este estadio, tienen como fin “mantener las relaciones y la lealtad, la confianza y cuidados entre las personas de la relación o grupo” (Kohlberg, 1992), y estas relaciones se sienten como obligatorias. En la operación de *reciprocidad* se construye la idea de obligación como deuda, esto quiere decir que si alguien da algo a otra persona, esa persona no podrá terminar esa desigualdad con un simple intercambio concreto (como ocurre en el Estadio 2) de ese algo, sino que esa persona debe corresponder a ese alguien con un sentimiento de gratitud, lealtad o deber de corresponderle. Kohlberg, nuevamente entrega el ejemplo de Heinz diciendo: “¿Es un deber para Heinz robar?; Si yo fuera Heinz yo hubiera robado la medicación para mi esposa. No se puede poner precio al amor, no hay cantidad de regalos que expresen el amor. No puedes poner precio a la vida tampoco.” La reciprocidad también puede deberse a un intercambio, pero más por aprecio o gratitud que por otra cosa. La operación de *igualdad* para este estadio construye una categoría de personas “que se tratarán de igual forma” como “buenos ocupantes de rol” y “personas con buenas intenciones” (Kohlberg, 1992). La operación de *equidad* según Kohlberg, se basa en “el reconocimiento de circunstancias extenuantes y en empatía por las buenas intenciones”. En este estadio, las operaciones de *reciprocidad*, *igualdad* y *equidad* se forman, se coordinan y se unen a una operación: la *toma de rol descriptiva*. En esta operación se cumple por primera vez la Regla de Oro, ya que para Kohlberg esta “se expresa como la idea que algo está bien o es justo desde el punto de vista de otro” y en base a esto se establecen dos tipos de descripciones. Una de ellas corresponde a la prescripción positiva y la otra a la prescripción limitada en el sentido de que una expectativa en desacuerdo con tomar el punto de vista de otro, no se considera que obligue. De la primera Kohlberg entrega el siguiente ejemplo: “Deberías ayudar a salvar la vida de otros porque si tú fueras ellos, tú querrías que lo hicieran por ti” y de la segunda prescripción indica que “Joe debería de negarse a dar el dinero a su padre porque su padre no debería pedirlo y debería importarle lo que Joe piense”. Finalmente, la *universabilidad* expresa un deseo de limitar la desviación que interferiría con las acciones y el descubrimiento de las intenciones

de las personas moralmente motivadas” y un ejemplo de ello son las personas leales y buenas.

Kohlberg propone que en este estadio la Justicia Distributiva, la cual “se basa en el uso coordinado de las operaciones de igualdad, reciprocidad y equidad”. Esto se debe a que en el estadio 3 además de centrarse en las necesidades o intereses del individuo (como ocurría en el estadio 2), también se considera a las personas según su bondad, maldad o mérito.

A continuación, se presenta un ejemplo propuesto por Kohlberg (1992) de acuerdo al dilema de Heinz escrito en párrafos anteriores:

“Ese debe de ser un farmacéutico terrible. Un farmacéutico es como un médico; se supone que salva las vidas de la gente”. “Él produjo la medicación, así que él puede hacer con ella lo que quiera, se niega por referencia a las normas socialmente compartidas de un buen farmacéutico”.

La Justicia Correctiva pone atención a los motivos por los que alguna persona ha hecho algo denominado “incorrecto” y si este comparte la idea de cómo debe ser una buena persona (siendo consciente que esta puede cometer errores). Es por lo anterior que en ese caso, el castigo no está asegurado.

A continuación se presenta un ejemplo que sigue al dilema de Heinz propuesto por Kohlberg para la Justicia Correctiva:

P: ¿Debería el juez castigar a Heinz?

R: El juez debería de considerar por qué lo hizo y ver su historial. Dejarle marchar libre y darle un aviso.

P: ¿Por qué?

R: Lo hizo por afecto...que es lo que la mayoría de los humanos harían.

La justicia conmutativa, según Kohlberg requiere la modificación de la reciprocidad por referencia a normas y merecimientos compartidos. La justicia se

negaría en base a que el adulto sabe más y no debería abusar de la ignorancia del niño. “El adulto debe de vivir una idea socialmente compartida de su papel protector y benevolente en relación al niño”(Kohlberg, 1992). Al respecto se dirige el siguiente ejemplo continuando con el Dilema 2 de ejemplos anteriores.

Joe no debe dar el dinero a su padre porque aunque su padre, como tal, puede pedírselo, no debería hacerlo porque eso sería infantil y egoísta.

6.1.4. ESTADIO 4: MORALIDAD DEL MANTENIMIENTO DE LA AUTORIDAD. MORALIDAD DEL SISTEMA SOCIAL.

Según Kohlberg (1992), la persona toma el rol de ser “un miembro de la sociedad generalizado”, esto quiere decir que la persona “adopta la perspectiva del sistema social en el que participa” (Hersh, Reimer, & Paolitto, 1984). A diferencia del Estadio 3, en el Estadio 4 se toman decisiones en base al bienestar desde una perspectiva más amplia que el bien para el “grupo social” más pequeño, ya que vela por el bienestar de todo un grupo social, el cual puede corresponder a una institución (moral, religiosa, legal o social), sociedad, sistema de creencias etc.

No es que no se puedan perseguir intereses personales e individuales, sino que éstos, para Kohlberg “se consideran legítimos sólo cuando es consistente con el mantenimiento del sistema sociomoral como un todo” (Kohlberg, 1992). Al respecto Hersh, Reimer, & Paolitto (1984), indican que “si un individuo vive en una sociedad en la que el sistema legal niega algunos derechos humanos básicos a algunas personas, ha de interrogarse si para preservar el sistema social y moral no debe violar lo que considera que son leyes injustas”. Por lo tanto, si tal sistema es considerado como injusto, la persona se verá forzada a escoger entre la adhesión y la desobediencia siempre considerando el sistema como un todo y a sí mismo como parte de él. Consecuencia de esto es que en este Estadio, hay consciencia de que puede haber conflictos, incluso entre ocupantes de “un buen rol” como lo ha dictaminado Kohlberg.

En el Estadio 4, las *normas* “promueven la cooperación o la contribución social y actúan como regulaciones diseñadas para evitar el desacuerdo y el desorden”, un ejemplo de ello son las leyes judiciales, las cuales fueron diseñadas para el bien de la mayoría de las personas que pertenecen a un sistema. En la operación de *igualdad* se construye la idea de “igualdad ante la ley”, donde todas las personas son iguales ante ella y los derechos y obligaciones están definidos por ella de acuerdo a los estandars sociales que cada uno tiene como “ocupante de rol”. Kohlberg (1992) entrega un razonamiento personal respecto a esta operación donde indica que “debes obedecer la ley incluso si no estás de acuerdo con ella, porque una ley es hecha por la mayoría de la gente y tú tienes que considerar lo que es bueno para la mayoría”. La operación de *equidad*, tiene como base la idea de que “los estandares sociales pueden no ser suficientemente sensibles a tener en cuenta ciertas circunstancias o necesidades de los individuos” (Kohlberg, 1992) de modo que solo es el sistema el agente responsable de hacer excepciones. La *reciprocidad* se articula como una “norma de reciprocidad” lo que une al individuo con el resto de la sociedad, ya que existe un cierto sentido de obligación, deuda o deber con la sociedad siempre velando por el beneficio de esta. La operación *toma de rol prescriptiva*, “alcanza una perspectiva equilibrada entre las acciones individuales y los estandars de la sociedad”, esto quiere decir que una persona, si hace algo en contra de las leyes elaboradas por la sociedad, debe estar conciente de que esta acción traerá una consecuencia (independientemente de que la acción sea por una motivación buena o mala). Finalmente, la operación de *universabilidad* “crea la intención de limitar la desviación por respeto al mantenimietno de las actitudes universabilizadas de un respeto a la ley y la integridad de la organización social”. Esto se refiere principalmente a la obediencia de leyes, estando conciente de que si éstas son quebrantadas de alguna forma, habrá un desorden moral de la sociedad y no será algo positivo para ella. Para Hersh, Reimer, & Paolitto (1984), las personas que se encuentran en el Estadio 4, se dan cuenta que la vida humana es sagrada y que la ley tiene como propósito

velar por la rectitud de la vida y es por esto que la ley es primordial para mantener el equilibrio social en una comunidad.

La Justicia Distributiva según Kohlberg (1992), se basa en el uso coordinado de las tres operaciones de justicia (igualdad, reciprocidad y equidad), sin embargo estas operaciones se modifican por un interés por la imparcialidad, el respeto a las instituciones sociales (sistemas de autoridad o propiedades privadas), las consideraciones del mérito social y la contribución a la sociedad.

Al respecto Kohlberg entrega un ejemplo con respecto al Dilema de Heinz, el cual indica lo siguiente:

P: ¿Tenía el farmacéutico derecho a cobrar tanto?

R: No, el sacar tanto provecho es ignorar su responsabilidad hacia las personas.

La Justicia Correctiva, centra sus ideas en la imparcialidad y la aplicación de la ley correctiva (justicia procesal que surge como un problema central de justicia) para salvar guardar o proteger a la sociedad a través de la “eliminación” de lo que vulnera a la sociedad haciéndolo “pagar su deuda con la sociedad”.

Kohlberg entrega un ejemplo continuando con el Dilema de Heinz

P: ¿Cuál sería la mejor razón para que el juez dictara sentencia?

R: No se pueden hacer excepciones a la ley. Eso llevaría a unas decisiones totalmente subjetivas por parte de los ejecutores de la ley.

Finalmente, la Justicia Conmutativa se basa principalmente en el reconocimiento de una persona como un ser que mantiene su carácter moral, la integridad y el honor. Esto quiere decir que esa persona, comprende la importancia de los acuerdos para, tal y como lo indica Kohlberg, “mantener un funcionamiento relajado de la sociedad”.

Al respecto, Kohlberg entrega el siguiente ejemplo:

P: ¿Es importante cumplir una promesa a alguien que no conoces bien?

R: Si. Quizá incluso más que mantener la promesa a quien ya conoces bien. A un hombre se le juzga a menudo por sus acciones en situaciones como esa, y describirle como “un hombre de honor” o “un hombre de integridad” es sin duda muy satisfactorio.

Nivel C: Moralidad de principios morales autoaceptados

6.1.5. ESTADIO 5: MORALIDAD DE COMPROMISO, DE DERECHOS INDIVIDUALES Y DE LA DEMOCRÁTICAMENTE ACEPTADA O MORALIDAD DE LOS DERECHOS HUMANOS Y DE BIENESTAR SOCIAL.

En este Estadio la perspectiva cambia, ya que si en el Estadio 4 se procuraba por “crear una sociedad”, en este se va más allá ya que se vela por “mantener una sociedad”. Esto se debe principalmente a que el foco principal puede estar en los derechos o en el bienestar social de todos los miembros que forman parte de ella. En base a lo anterior, es que Kohlberg propone que la perspectiva en este Estadio cambia para pasar a ser la de “un agente moral racional, consciente de los valores y derechos universalizables que cada uno escoge para crear una sociedad moral”. A diferencia del Estadio 4, en este Estadio las instituciones sociales (que rigen las leyes o las reglas de la sociedad), se evalúan constantemente dependiendo de las consecuencias que éstas traigan a la sociedad a largo plazo para el bienestar de cada persona o grupo que forma parte de la sociedad.

En este Estadio, las *normas* se definen como el proteger los derechos y el bienestar de las personas a través de un acuerdo o contrato creadas entre los individuos libres. La operación de *igualdad* conoce los derechos fundamentales y valores iguales de cada persona. Esto se ve reflejado en el valor último de la vida y la libertad humana. Según Hersh, Reimer, & Paolitto (1984) los contratos que se

establecen entre las personas no son intrínsecamente buenos o malos, a no ser que impliquen la abolición de derechos humanos básicos como la vida y la libertad. Esto se ve reflejado en la operación de *igualdad*, donde se reafirman los intereses de igualdad de los derechos humanos básicos y el respeto por la vida humana (cuando las leyes o normas son insensibles), ya que son supuestos fundamentales de razonamiento y aseguran la fundación de normas, leyes o procedimientos, mientras que en el Estadio anterior las nociones de igualdad se derivan de estas normas y se utilizan para justificarlas. La *reciprocidad* se basa en la idea del “intercambio de equivalentes concretos o simbólicos entre individuos que contratan libremente” (Kohlberg, 1992) . Este intercambio es de acuerdo libre y no se ve como una simple idea de equivalencia entre las partes. Esto quiere decir que el intercambio concreto no tiene la necesidad de ser igual (Ej. Si yo te doy un lápiz verde, tú debes darme uno de vuelta también), sino que pueden ser intercambios de distintas dimensiones que tengan el mismo valor para las partes (Ej. Si yo te doy un lápiz verde para pintar, tú me puedes dar una hoja para dibujar). En la operación *toma de rol prescriptiva*, es necesario tener en cuenta el punto de vista de cada individuo participante e involucrado en una situación social. Esta idea, Kohlberg la manifiesta a través de un ejemplo a través del Dilema de Heinz, indicando que “el doctor debería considerar el punto de vista de la mujer de si vivir o no, por respeto al sentido de la dignidad y autonomía de la mujer”. Finalmente, la operación de *universabilidad* “expresa una consideración universalizada por el valor de la vida y libertad humanas”. Esto quiere decir que las normas o leyes dictaminadas por los seres humanos que viven en una sociedad, deben estar generalizadas por los mismos.

La Justicia Distributiva se estructura como base del respeto por lo que Kohlberg denomina “derechos humanos fundamentales” (derecho a la vida y la libertad) y la jerarquía de estos derechos a través de un proceso de cooperación y acuerdo social.

Al respecto Kohlberg entrega un ejemplo en base al Dilema de Heinz donde este, una vez que acude a la farmacia para pedir un préstamo a cambio del medicamento que curará a su esposa enferma, el farmacéutico decide (debido a que él había creado el medicamento) subir su precio de 400 dólares (precio costo) a 4000 dólares por una pequeña dosis negándole la posibilidad a Heinz de obtener un préstamo, indicando que como él era el creador, tenía el derecho de sacar dinero de su creación a su antojo. Con respecto a lo anterior, el ejemplo indica que:

P: La última vez que hablamos mencionaste algo sobre derechos a priori...

R: ...gira alrededor de lo que yo estaba diciendo ahora mismo sobre los derechos que parece que son inherentes al ser humano, pero en realidad esos derechos han sido definidos por nosotros como personas, por acuerdos a los que hemos llegado a través de alguna clase de proceso social y de esa manera puedo estar alejándome del concepto...

La Justicia Correctiva se centra también en los derechos humanos y/o el bienestar social. Para esta Justicia, y más concretamente en este Estadio la justicia procesal (sistema de leyes) es donde toma más fuerza y empoderamiento debido a que incluye una preocupación por el proceso correspondiente, ya que la aplicación consistente de cada proceso llevará a más equidad grupal y no a que cada uno tome su decisión individual. El cambio social efectivo viene dado por cómo un juez puede interpretar una ley y la aplica a las personas.

A continuación se presenta el siguiente ejemplo propuesto por Kohlberg para la Justicia Correctiva:

Puedo ver el argumento del juez intentando actuar como una fuerza reformadora dentro de la ley dictando una sentencia tan leve como para decir que efectivamente la ley se aplica mal aquí.

La Justicia Conmutativa lleva como lema “La sociedad es la interrelación con otros individuos. No tendrías una base para esa relación si no hubiera confianza ni se actuaría de buena fe, por así decirlo”. Los contratos para esta Justicia se realizan en base a este “lema”, ya que se considera que derivan del hecho de que la gente se respete como individuos que tienen una dignidad y un valor intrínseco, por lo tanto romper un acuerdo se considera una violación a la dignidad y al valor intrínseco del otro.

6.1.6. ESTADIO 6: MORALIDAD DE PRINCIPIOS INDIVIDUALES DE CONCIENCIA O MORALIDAD DE PRINCIPIO(S) ÉTICO (S) GENERAL (ES) UNIVERSALIZABLE (S), REVERSIBLE (S) Y PRESCRIPTIVO (S).

La perspectiva sociomoral de este estadio indica que idealmente, todos los seres humanos deberían de tomar para con otros un punto de vista como personas libres y autónomas. Kohlberg (1992), se refiere a esto como “una igual consideración de los intereses o puntos de vista de cada persona afectada por la decisión moral a tomar”.

Para la operación (por ejemplo) de *toma de rol descriptiva* se utilizan procedimientos que velen por el cumplimiento y aseguramiento de la justicia, la imparcialidad o reversibilidad en esta toma de rol. Kohlberg (1992) entrega variados procedimientos dando lugar a cuatro formalizaciones. La primera de ellas se refiere a que “el selector no sabe qué persona de la situación o sociedad uno va a ser” (Kohlberg, 1992), y en base a esto la persona toma una postura (principio o política), independientemente de que esa postura presente alguna desventaja frente a la sociedad. La segunda formalización que plantea Kohlberg, se refiere a las “sillas musicales morales” que corresponde a una segunda aplicación de la “Regla de Oro” que se observó en Estadios anteriores. Esto quiere decir que un individuo observa el punto de vista de otra persona, luego de otra y así sucesivamente (dependiendo de la cantidad de personas que estén involucradas en un caso) y posteriormente, supone tomar esos puntos de vista

exponiendo su interés y modificándolos. Una tercera formalización se expresa a través del énfasis en el diálogo interno caracterizado por Habermas (1982, citado por Kohlberg 1992) como la “situación ideal de comunicación”. Una cuarta formalización utilitaria es propuesta por Hansanyi (1982, citado por Kohlberg 1992) la cual consiste en considerar las preferencias o puntos de vista de cada persona bajo la condición de tener igual probabilidad de que cualquiera de los involucrados sea parte de una situación o sociedad, de tal modo que sus puntos de vista puedan ser equilibrados entre sí.

Las operaciones de justicia, que han sido descritas en Estadios anteriores, forman un todo coordinado que constituye una estructura “auto-consciente” para tomar decisiones morales. La operación *toma de rol prescriptiva* y la *universabilidad* se convierten en principios operativos, ya que el Estadio 6 está basado en el uso deliberado de operaciones de justicia como principios para asegurar una perspectiva social más allá de la propia sociedad. El Estadio 6, tal y como Kohlberg indica “se orienta al proceso por el que se alcanzan los acuerdos o contratos que subyacen al contrato establecido (...) la idea de confianza y comunidad se convierte en la precondition para el diálogo, los derechos humanos etc.”

La Justicia Distributiva a diferencia de los demás estadios, no sólo incluye el principio de igualdad, sino que también de equidad. Esto se debe principalmente a que ésta incluye el reconocimiento o necesidad de considerar la postura del menos aventajado, por lo tanto es allí donde la distribución de escasos recursos debe ser desigual, es decir que se debe favorecer al más fuerte o al socialmente más útil.

Un ejemplo de esto, es entregado por Kohlberg con respecto al planteamiento de un Dilema denominado “botes salvavidas” descrito por Hersh, Reimer, & Paolitto (1984):

El dilema es referente a la decisión de tirar por la borda a algunas personas en un bote salvavidas a la deriva del mar. Suponiendo que no hay cuerdas o que si se pone más gente de la indicada el bote salvavidas se hundirá. Si tuvieras que elegir entre una madre y su hijo de 18 años, ¿A quién tirarías por la borda? La respuesta esperada para la gente de este Estadio, es escoger al hijo de 18 años debido a que lleva menos tiempo de vida y además es “socialmente más útil” que la madre.

La Justicia Correctiva basa sus principios en la protección de los derechos reales de las personas que han sido víctimas de delito, sin embargo a las personas causantes de este delito no se les deben imponer sufrimiento o la pena de muerte, sino que debe ser juzgada en base a la justicia procesal (sistema de leyes sociales) para ser castigado.

Un ejemplo de cómo actúa esta Justicia, está dado a continuación acerca del dilema de Heinz:

Se considera que las acciones de robar la medicación por parte de Heinz o la de practicar la eutanasia por parte del Doctor Jefferson requieren un castigo, pero requieren que se consideren los aspectos de la justicia procesal.

La justicia conmutativa se basa en el “reconocimiento de la confianza y al respeto mutuo como las bases de las promesas y los contratos” (Kohlberg, 1992). Las promesas para este Estadio son contratos morales que solamente pueden violar cuando mantienen una relación moral de respeto mutuo o toma de rol reversible. De otra manera la violación de contrato implica una falta a la confianza y rompimiento de respeto mutuo entre el que promete y el prometido como personas “autónomas de dignidad y valor”.

Un ejemplo de esto, está dado a continuación:

Se puede no acudir a una cita para ayudar en la urgente necesidad de una tercera parte, una violación de promesa que la otra persona involucrada entendería necesariamente mediante la toma de rol ideal o “las sillas musicales morales”.

Por último, la teoría de Kohlberg ha sido criticada de diversas maneras y por diversos autores principalmente porque su base se caracteriza por el modo de pensar y la toma de roles (decisiones mentales) que hacen que una persona vaya de estadio a estadio. Sin embargo, no se observa la conducta del alumno en su vida diaria, por lo tanto no hay alguna afirmación propuesta por el psicólogo que indique cómo afecta al desarrollo moral el comportamiento o la influencia de los pares en un niño o adulto. Esto ocurre principalmente porque Kohlberg creía que la interacción no vigilada entre los niños era esencial para el desarrollo moral en ellos (Kohlberg, 1992), por lo tanto, no realizó un estudio respecto de la influencia de tal interacción en el desarrollo moral personal de cada estudiante. Cabe destacar, sin embargo Kohlberg (1992), en cada estadio hizo un intento por tomar en cuenta las interacciones sociales en grupos, al basarse en cómo, por ejemplo, influyen las creencias sociales en el desarrollo moral y de pensar en una persona.

6. ROL DEL PROFESOR COMO BASE DEL DESARROLLO DEL JUICIO MORAL EN LOS NIÑOS

Tal y como lo indican Puig, Doménech, Gijón, Martín, Rubio, & Trilla (2012) Kohlberg, tenía como principal pretensión convertir el currículum escolar en un currículum de justicia de modo que el alumno llegue a ser capaz de tener un papel activo para hacer que su escuela sea más justa. Para que esto fuera posible, los establecimientos debían desarrollar de manera auténtica lo que el mismo Kohlberg denominó “democracia educacional”.

El término “democracia educacional” rápidamente dio paso a la denominación del “enfoque de una comunidad justa” ideando un programa escolar mediante el cual los estudiantes, a través del concepto de “democracia” y “comunidad”, fomentaban su propia participación frente a determinados dilemas, estimulando las dimensiones cognitivas y afectivas del aprendizaje. Por lo tanto, el enfoque de comunidad justa “señalaba que tan importante es qué se decide, como el por qué y cómo se hace”(Puig J. , Doménech, Gijón, Martín, Rubio, & Trilla, 2012). Esto dio paso a que Kohlberg, señalara que la tarea del educador es la de proponer, y no adoctrinar al alumnado (Power & Higgins, 1997).

En páginas anteriores, se ha mencionado constantemente a la justicia, como una de las principales virtudes que el profesor debe modelar en sus alumnos, a través de diversas metodologías. Al respecto Power & Higgins (1997) indican que “la enseñanza de la justicia, como la enseñanza de la lectura o la aritmética, se realiza en el *contexto* de un aula y una escuela, y el modo en que los estudiantes experimentan la vida del aula y la escuela tiene un efecto modelador sobre lo que aprenden de lo que enseña el profesor”.

El profesor por lo tanto, toma un rol esencial en la sociedad siendo uno de los principales elementos formadores de alumnos tanto a nivel conceptual como actitudinal, ya que, tal y como lo indican Selman & Lieberman, (1975, citado por

Palomo, 1989) el profesor es importante en la creación de condiciones que promuevan el desarrollo moral. Es por lo anterior que se vuelve necesario considerar el rol del profesor como tal aplicando la teoría de Kohlberg para ayudar a una mejor comprensión de los juicios que los niños establecen cuando se les asignan ciertos roles en la sociedad (Dilema de Heinz, por ejemplo) y sus respuestas a lo que harían en ciertos casos. Tal y como lo ha sido explicitado por Hersh, Reimer, & Paolitto (1984), el aprender sobre el trabajo de Kohlberg debería ayudar a que el docente pueda conseguir:

- 1) Un reconocimiento de que el rol esencial del profesor es el de educador moral.
- 2) Una sensibilidad mayor a las dimensiones morales del contenido y proceso de introducción.
- 3) El poder de explicación para planear e implementar un currículum de educación ética.

Tomando en cuenta la teoría de desarrollo moral de Kohlberg, los profesores pueden incluir en sus asignaturas temas morales que se integren con el proceso y contenido de la enseñanza. Por lo tanto, ¿qué deben hacer los docentes como educadores morales? La respuesta a esta pregunta es la inculcación de virtudes. Sin embargo, ser un educador moral no es tarea fácil; al respecto Hersh, Reimer, & Paolitto (1984), indican que los docentes para ser “educadores morales efectivos” deben lograr hacer dos cosas. La primera de ellas consiste en crear un conflicto cognitivo en sus estudiantes, lo que se relaciona directamente con la teoría de desarrollo moral de Kohlberg. La segunda es que los docentes, en su conducta, necesitan poner en marcha ciertos modelos de interacción social para desarrollar la conciencia moral en sus estudiantes de tal manera que estos puedan ser capaces de tomar o adoptar el punto de vista de otra persona. Ambas acciones dan paso a la formación del carácter del docente como tal ya que el ejemplo del carácter personal del docente influye en el cambio del modo de pensar del alumno. Estas acciones por parte del docente, deben

promover por parte de los alumno el desarrollo de la conciencia social, el arte de preguntar y la creación de una atmósfera positiva en la clase. Para lograr el último desarrollo Palomo (1989), indica a la luz de Kohlberg, que es crucial contar con ciertas habilidades, como por ejemplo, “escuchar y comunicar” para lograr este clima de confianza durante las clases que formaran la base del desarrollo moral del niño.

Cabe destacar que el rol del profesor como formador moral, no implica que el deba aprender al revez y al derecho la teoría de Kohlberg, sino que tome conciencia de ella y la utilice a su favor para “estimular el proceso específico de la interacción social” (Hersh, Reimer, & Paolitto, 1984). El docente, debe tomar conciencia de que la edad de los alumnos a los que se realiza una clase, hace que varíe el nivel de respuesta, toma de conciencia y decisiones que el alumno opte por tomar frente a una determinada situación.

ES POR LO ANTERIOR QUE A COTINUACIÓN SE DETALLARÁ DE MEJOR MANERA LAS ACCIONES QUE DEBEN TOMAR LOS DOCENTES COMO FORMADORES MORALES EFECTIVOS.

7.1. CREAR CONFLICTO COGNITIVO

El docente debe crear conflictos cognitivos en sus estudiantes a través del planteamiento de los “dilemas morales” propuestos por Kohlberg (1992), para llevarlos al siguiente Estadio de desarrollo moral en el que se encuentran. Cabe destacar que Kohlberg, ha indicado que “los modos de pensar en cada etapa no se pueden enseñar” (Hersh, Reimer, & Paolitto, 1984) por lo tanto este modo de pensar se debe generar a través del proceso de “socialización” (descrito en párrafos anteriores) por parte del docente, estimulando entre otras cosas:

- El diálogo del alumno consigo mismo.
- El diálogo del alumno con otros alumnos.
- El diálogo del alumno con el profesor.

Además de crear conflicto en sus estudiantes, el profesor/a debe estimular a sus estudiantes a tomar la perspectiva social de una tercera persona. Esto quiere decir que el alumno debe asumir roles de otra persona. De lo anterior se puede destacar que “cuanto mayor es la participación del niño en un grupo o institución social, más oportunidades tiene de adoptar las perspectivas sociales de los otros” (Palomo, 1989). Tal y como indican Hersh, Reimer, & Paolitto (1984), el diálogo nuevamente se transforma en el medio básico de interacción para asumir roles. De esta manera, el asumir roles es crucial para generar conflicto ético en los estudiantes, ya que se genera una problemática mental entre lo que ellos creen que es correcto de hacer según lo dictaminado por la sociedad, y lo que no lo es en base a un hecho circunstancial de una tercera persona. Si el estudiante no es capaz de tomar el rol de una tercera persona, no existe conflicto alguno, por lo tanto es crucial que el alumno sea capaz de tomar la perspectiva de una tercera persona para asumir un conflicto cualquiera. Tal y como lo especifican Hersh, Reimer, & Paolitto (1984), es el docente quien en una primera instancia toma el rol de una tercera persona (para niveles iniciales en educación) ya que es el la principal figura de autoridad dentro de la sala de clases y por su edad es “mas capaz de tomar la perspectiva de los individuos de la clase y del grupo total” (Hersh, Reimer, & Paolitto, 1984).

6.1 EL DESARROLLO DE LA CONCIENCIA MORAL

Según Hersh, Reimer, & Paolitto (1984), hay dos maneras de desarrollar la conciencia moral en los niños. La primera de ellas consiste en proponerles “dilemas morales hipotéticos”, en los que se pone a los niños en situaciones donde deban a responder a la pregunta, dando soluciones desde afuera, es decir ¿Qué deberían hacer?. La segunda consta de darles “dilemas morales reales”, donde los alumnos deban resolver cuestiones de su entorno y ponerse a ellos mismos dentro de ese dilema respondiendo a la pregunta, ¿qué harías tú?

El docente debe ir alternando los dos tipos de dilemas para desarrollar esta conciencia esperada en los niños e ir profundizando cada vez más en ellos (a medida que sean los mismos niños quienes vayan resolviendo las preguntas de los diferentes dilemas planteados).

En base a esto, Kohlberg (1992) indica que los docentes deben ir progresivamente aumentando la dificultad de los dilemas que plantean a sus alumnos, ya que el nivel de razonamiento cambia a medida que las personas van creciendo. Por lo tanto, no tendría ningún sentido plantear a los niños los mismos dilemas de un año a otro, ya que para evaluar el Estadio de desarrollo moral de los estudiantes, es necesario complejizar lo que se le propone al estudiante.

CONCLUSIONES

Una vez analizado el currículum escolar chileno y cómo este visualiza la dimensión valórica dentro de la educación básica, debemos volver a retomar la pregunta de investigación ¿Ofrece realmente el currículum escolar chileno una adecuada educación en virtudes en niños(as) de 6 a 12 años, de acuerdo con su desarrollo y las necesidades de sociedad actual? Para responder a esta pregunta se debe tener claro que en primer lugar, el currículum chileno en sus nuevas propuestas e innovaciones incorpora las actitudes como el componente valórico a enseñar dentro de las aulas, integrándolas con los contenidos conceptuales y procedimentales de cada Objetivo de Aprendizaje. Sin embargo, esta incorporación no es la adecuada, puesto que los contenidos actitudinales no están formulados bajo un sustento valórico, sino bajo un componente conductual. Si bien, los tres contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) se encuentran incluidos en los Objetivos de Aprendizaje, se puede evidenciar, al analizar las taxonomías que se trabajan en base al contenido conceptual y la habilidad que la asignatura pretende desarrollar, de este modo el currículum deja la transmisión de los contenidos actitudinales al profesorado y a las actividades que este pretenda realizar durante la clase.

Desde otra arista, se puede evidenciar que los contenidos actitudinales propuestos no cambian a lo largo del tiempo, de modo que desde primero a sexto básico se trabajan los mismos. Esto da para pensar que la progresión que debiesen tener ha sido obviada y que su distribución en los programas de estudio se debe simplemente al compromiso que tiene el Ministerio de Educación de entregar formalmente una sugerencia para las distintas unidades de aprendizaje año a año propuestas.

La transversalidad en sí, es una buena estrategia que se debe aplicar a través de todas las áreas de la vida, sin embargo nos es la metodología más adecuada para una educación en virtudes si esta se aplica solo a asignaturas específicas (Ej. Orientación), ya que de esta manera solo se reduce la formación integral del niño(a) a unas pocas horas de clases, confundiendo y desentendiendo el verdadero significado de una real educación en virtudes, es decir, desarrollar personas críticas y sensibles ante el mundo que los rodea, capaces de tomar decisiones que aporten hacia el bien común de la sociedad.

En cuanto a lo que plantea la teoría clásica de la virtud, podemos dar cuenta de que necesariamente la educación debe apuntar hacia el desarrollo de hábitos operativos buenos, es decir, la adquisición de virtudes por parte de los educandos, ya que son ellas las que regulan nuestras pasiones y nos mantienen centrados en alcanzar los fines propuestos por nuestra razón. Estas nos permiten llevar a cabo una vida moralmente bien lograda, por ende, una vida placentera basada en la búsqueda del bien. Por este motivo, consideramos que el rol del profesor(a) debe centrarse en el fomento de acciones buenas reiteradas en el tiempo, con el fin de que se transformen en hábitos en los estudiantes, aportando a su crecimiento íntegro y a la formación de su carácter.

Por otro lado, es necesario dar cuenta de que el medio más efectivo para propiciar la adquisición de virtudes en los estudiantes es a través del ejemplo. En este sentido, el docente no puede inculcar una virtud si este no la tiene arraigada a su ser, puesto que él supone un modelo dentro del aula al cual los niños y niñas imitarán. De esta manera, la persona misma del docente es la pedagogía del alumno(a). La relación alumno-profesor constituye uno de los vínculos con mayor potencial para despertar el alma de los niños y sus potencias racionales (Penalva, 2006).

La raíz de los métodos de enseñanza no son los recursos ni la técnica, sino más bien el contacto con realidades vivas, es decir, los profesores. Tanto el

profesor(a) como el alumno(a) son protagonistas educativos, sin embargo, es el maestro el portador de los valores realmente formativos. Por lo tanto, es el ejemplo existencial que este constituye un elemento vital para la construcción de horizontes de referencia para desenvolverse en el mundo.

En base a lo anterior, sostenemos que hay buenas razones para pensar que el crecimiento en la dimensión moral de las personas, necesariamente va a depender de los estadios de desarrollo propuestos por Piaget, ya que los razonamientos mentales cambian según edades. Entonces, se vuelve una necesidad complejizar dentro del aula las actitudes año a año, debido a la evolución cognitiva, biológica y social del individuo.

Por otro lado, consideramos esencial que el profesor(a) debe reconocerse a sí mismo como un educador moral tanto dentro como fuera del aula, procurando tener además un rol positivo en la clase, para así lograr el éxito en los aprendizajes de sus estudiantes, cambiando las actitudes y percepciones de ellos(as) en cuanto a la asignatura y a la autoridad del docente, a través de la escucha atenta, dinámicas de grupo para resolver conflictos, y reforzamientos positivos ante los logros y los errores, etc. Se debe tener en cuenta, además, que la meta principal de la educación es optimizar el aprendizaje (Marzano y Pickering, 2005).

Finalmente, consideramos que la educación en virtudes ha perdido importancia dentro de los establecimientos educacionales, y sobre todo dentro del aula, a causa de que la información respecto de las actitudes que entrega el currículum es bastante imprecisa, lo que lleva a confundir a los docentes en el aula, pues si un documento oficial es tan ambiguo respecto a lo que se pretende lograr en los futuros agentes de esta sociedad, difícilmente se podrán esclarecer estas metas a lograr dentro de los establecimientos educacionales. Esto sin considerar además que los contenidos actitudinales no se sustentan en ningún

componente valórico, sino más bien buscan generar sólo un comportamiento frente a ciertos contenidos que se deben trabajar en diferentes sesiones.

Por otro lado, entender la relevancia que la escolarización temprana es causa de que muchos de los valores y virtudes que debiesen desarrollarse en el seno familiar, son ahora responsabilidad del docente, lo cual dificulta bastante la tarea de este como educador moral, ya que su rol involucra la difícil tarea de orientar y guiar los aprendizajes de un gran grupo de alumnos(as), todos con necesidades e intereses diferentes. Es por ello que creemos indispensable la revaloración de la educación moral y potenciarla desde edades tempranas, con el objetivo de que tanto la comunidad como la sociedad en general reconozcan su importancia, generando un cambio de paradigma en cuanto a los valores que hoy en día necesitamos para crecer como personas.

PROPUESTAS PARA POSIBLES ESTUDIOS ACERCA DEL TEMA

A partir de esta investigación proponemos seguir profundizando acerca de la relevancia que tiene la formación moral en los estudiantes de educación básica. Para ello, se sugiere realizar un estudio que involucre una comparación de la metodología utilizada en esta investigación con una de tipo cualitativa con respecto a los aspectos que hemos podido concluir en este trabajo, de manera que sea posible llegar a un método evaluativo de las prácticas docentes dentro del aula en cuanto al desarrollo de virtudes en los estudiantes, y cómo estos van desarrollando hábitos a lo largo del tiempo. Asimismo, se propone incorporar las virtudes cardinales (Prudencia, fortaleza, templanza y justicia) como metodología experimental para comenzar una rigurosa formación valórica en los estudiantes, dando paso a la adquisición de virtudes derivadas de estas.

Además, creemos pertinente la posibilidad de elaborar una propuesta curricular que integre la progresión de actitudes para el real desarrollo de valores en los estudiantes. Para lograrlo se pueden tomar los elementos abordados tanto en esta investigación, como en el párrafo anterior, de tal modo que se involucre a las comunidades estudiantiles en este proceso y se pueda lograr una propuesta útil y accesible para cualquier contexto escolar.

Finalmente, desde la Educación Básica se propone realizar estudios sobre cómo afecta en la formación del carácter de los niños y niñas el *ethos* del docente y si mediante las actitudes, y percepciones positivas acerca del ambiente y del aula propuestas por Marzano y Pickering es posible lograr el éxito en los aprendizajes de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Altarejos, F. (2004). *Filosofía de la educación*. España: EUNSA.
- Anderson, L., & Krathwoh, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing*. Abridged.
- Aristóteles. (1988). *Política*. (M. G. Valdés, Trad.) España: GREDOS.
- Aristóteles. (2010). *Ética Nicomaquea*. (E. Sinnott, Trad.) Buenos Aires: Colihue.
- Barriga, F. D., & Rojas, G. (2002). *Estrategias Docentes para un Aprendizaje Significativo*. México: Mc Graw Hill, 2ª Edición.
- Carr, D. (2005). *El sentido de la educación. Una introducción a la filosofía y a la teoría de la educación y de la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Catalán, R., & Egaña, M. (2004). *Valores, Sociedad y Educación: Una mirada desde los actores*. Santiago: LOM.
- Delors, J. (1997). *La educación encierra un tesoro*. Guanajuato, México: Correo de la UNESCO, S.A.
- Elorrieta-Grimalt, M. (2012). Análisis crítico de la educación moral según Lawrence Kohlberg. *Educ.Educ. Volúmen 15, n° 3*, 497-512.
- Fernández, J. (2005). Matriz de Competencias del docente de educación básica. *Revista iberoamericana de educación, 36(2)*.
- Gallegos, J. A. (1999). La secuenciación de contenidos en la enseñanza de la geología:(I) Las peculiaridades del conocimiento geológico y de sus recursos didácticos. *Revista de Educación (318)*, 321.
- García-Huidobro, J. (2005). *El anillo de Giges: Una introducción a la tradición central de la ética*. Santiago, Chile: Andrés Bello.

- Gervilla, E. (1988). *Filosofía de la educación hoy* (Vol. 1).
- Gozaíni, A. (1995). *El derecho procesal constitucional y los derechos humanos (vínculos y autonomías)*. México: Universidad nacional autónoma de México.
- Hersh, R., Reimer, J., & Paolitto, D. (1984). *El crecimiento moral: De Piaget a Kohlberg*. Madrid: Narcea.
- Hume, D. (1997). *Tratado de la naturaleza humana*. Madrid: Editora Nacional.
- Instituto Tecnológico y Estudios Superiores de Monterrey. (24 de 12 de 2007). *Educación Chile*. Obtenido de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/LOS%20PARADIGMAS%20DE%20LA%20EDUCACION.pdf>
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del Desarrollo Moral*. Sevilla, España: Desclée de Brouwer S.A.
- LGE. (2012). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Obtenido de MINEDUC: <http://www.peib.mineduc.cl/usuarios/intercultural/File/2013/DTO2960EXENTO24DIC2012.pdf>
- Marzano, R., & Pickering, D. (2005). *Dimensiones del aprendizaje: Manual para el maestro*. Jalisco: ITESO.
- Maturana, H. (1995). *Biología del fenómeno social. La realidad: ¿Objetiva o construida? I Fundamentos biológicos de la realidad*. Barcelona: Anthropos.
- McAnally-Salas, L. (2005). Diseño educativo basado en las dimensiones del aprendizaje. *Economía y Finanzas: Nueva Época*, 1, 31-43.
- MINEDUC. (2012). Recuperado el 31 de Mayo de 2016, de Currículum en línea: <http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-53688.html>

- Ministerio de Educación. (2012). *Currículum en línea*. Obtenido de Programas de Estudio: http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-22394_programa.pdf
- Orozco, A. (s.f.). *Los hábitos hacen al hombre*. Obtenido de http://www.mercaba.org/Filosofia/Etica/los_habitos_hacen_al_hombre.htm
- Penalva, J. (2006). *El profesor como formador moral. La relevancia formativa del ejemplo*. Madrid: SA.
- Peña, J. (2004). *cepchile*. Obtenido de http://www.uandes.cl/comunicaciones/boletines/direccion_docencia/2015/marzo/Entre_la_actitud_culta_del_alumno_y_la_virtud_del_profesor.pdf
- Platón. (1988). *Diálogos III Fedón*. (E. L. Íñigo, Trad.) España: GREDOS.
- Power, F., & Higgins, A. (1997). *La educación moral según Lawrence Kohlberg*. Barcelonal, España: Gedisa.
- Pozo, J. A., Coll, C., Sarabia, B., & Valls., E. (1994). *Los contenidos en la Reforma: Enseñanza y Aprendizaje de Conceptos, Procedimientos y Actitudes*. Madrid: Santillana S.A.
- Puig, J. (2003). *Prácticas morales: Una aproximación a la educación moral*. Barcelona, España: Paidós.
- Puig, J. M., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L., & Trilla, J. (2012). *Cultura Moral y Educación*. Barcelona: GRAÓ de IRIF, S.L.
- Puig, J., Doménech, I., Gijón, M., Martín, X., Rubio, L., & Trilla, J. (2012). *Cultura Moral y Educación*. Barcelona : Graó.
- R.A.E. (2014). *Real Academia Española*. Obtenido de Asociación de la Real Lengua Española: <http://dle.rae.es/?id=ZH8otsS>

- Ryle, G. (1984). *¿Puede enseñarse la virtud? En R.F Dearden, P.H. Hirst, R. S. Peters (comps.) Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico.* Madrid: Narcea.
- Santa-María, A. (2007). Verdad práctica, silogismo práctico y disposiciones habituales en Aristóteles. *Philosophica*, 32.
- Santa-María, A. (2008). *Academia.edu*. Obtenido de https://www.academia.edu/1607470/El_intelectualismo_socr%C3%A1tico_y_su_recepci%C3%B3n_en_Arist%C3%B3teles
- Spaemann, R. (2005). *Ética: Cuestiones fundamentales.* España: S.A. EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra. .
- Vanden-Zanden, J. (1990). *The Social Experience: An introduction to Sociology.*New York: McGraw-Hill.
- Vicente, M. (2008). Planeación: la construcción de objetivos. En M. Vicente, *Propuesta didáctica para desarrollar procesos de pensamiento desde la interacción texto-imagen.* (págs. 25-33). Santiago: Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra.

ANEXOS

A continuación se presentan los anexos utilizados en esta investigación, en base al currículum actual chileno.

En un primer apartado se encuentra los contenidos actitudinales extraídos de las Bases Curriculares (2012) de cada una de las asignaturas: Artes Visuales, Ciencias Naturales, Educación Física y Salud, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Lenguaje y Comunicación, Matemática, Música, Orientación Tecnología. (Bases Curriculares 2012)

En un segundo apartado, se realizó un análisis de los contenidos actitudinales propuestos en los Programas de Estudio (MINEDUC, 2012) de primero a sexto básico de las asignaturas antes mencionadas, con el fin de conocer la progresividad de estos contenidos y su distribución en las distintas unidades.

Cabe destacar que en las asignaturas de Inglés y religión no se realizó este segundo análisis, debido a que los Programas de estudio se encuentran en proceso de aprobación.

ARTES VISUALES

1. Disfrutar de múltiples expresiones artísticas.
2. Demostrar disposición a expresar artísticamente las propias ideas y sentimientos.
3. Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad.
4. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente.
5. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.
6. Respetar y valorar el trabajo riguroso y el esfuerzo propio y de otros.
7. Respetar el trabajo artístico de otros, valorando la originalidad.

CIENCIAS NATURALES

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.
2. Manifestar un estilo de trabajo riguroso, honesto y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.
3. Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, desarrollando conductas de cuidado y protección del ambiente.
4. Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa y flexible en los trabajos en equipo, aportando y enriqueciendo el trabajo común.
5. Manifestar compromiso con un estilo de vida saludable por medio del desarrollo físico y el auto cuidado.
6. Reconocer la importancia de seguir normas y procedimientos que resguarden y promuevan la seguridad personal y colectiva.

EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

1. Valorar los efectos positivos de la práctica regular de actividad física hacia la salud.
2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.
3. Demostrar confianza en sí mismos al practicar actividad física.
4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.
5. Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física o deporte.
6. Respetar la diversidad física de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel o pelo, etc.
7. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.
8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.
2. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo su importancia para la convivencia y el resguardo de derechos.
3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.
4. Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, su comunidad y el país.

5. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento y del espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor.
6. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.
7. Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural.
8. Reconocer la importancia y la dignidad de todos los trabajos, valorando y respetando a las personas que los realizan.
9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada por el disfrute de la misma y por la valoración del conocimiento que se puede obtener a través de ella.
2. Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con nosotros.
3. Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa a través de las diversas formas de expresión oral y escrita.
4. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.
5. Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas e intereses para desarrollar la autoconfianza y la autoestima.
6. Demostrar empatía hacia los demás, considerando sus situaciones y realidades y comprendiendo el contexto en el que se sitúan.
7. Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista, reconociendo el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social.

MATEMÁTICAS

1. Manifiestar un estilo de trabajo ordenado y metódico.
2. Abordar de manera flexible y creativa la búsqueda de soluciones a problemas.
3. Manifiestar curiosidad e interés por el aprendizaje de las matemáticas.
4. Manifiestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades.
5. Demostrar una actitud de esfuerzo y perseverancia.
6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.

MÚSICA

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.
2. Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.
3. Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.
4. Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.
5. Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.
6. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.
7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.

ORIENTACIÓN (EJES)

CRECIMIENTO PERSONAL

1. Conocimiento de sí mismo y valoración personal
2. Desarrollo emocional
3. Afectividad y sexualidad
4. Vida saludable y autocuidado

RELACIONES INTERPERSONALES

1. Convivencia
2. Resolución de conflictos interpersonales.

PARTICIPACIÓN Y PERTENENCIA

TRABAJO ESCOLAR

TECNOLOGÍA

1. Demostrar curiosidad por el entorno tecnológico y disposición a informarse y explorar sus diversos usos, funcionamiento y materiales.
2. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente.
3. Demostrar iniciativa personal y emprendimiento en la creación y el diseño de tecnologías innovadoras.
4. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.
5. Demostrar un uso seguro y responsable de internet, cumpliendo las reglas entregadas por el profesor y respetando los derechos de autor.

ARTES VISUALES

Primero Básico

Unidad 1

2. Demostrar disposición a expresar artísticamente las propias ideas y sentimientos.
6. Respetar y valorar el trabajo riguroso y el esfuerzo propio y de otros.

Unidad 2

4. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente.
3. Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad.

Unidad 3

1. Disfrutar de múltiples expresiones artísticas.
5. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.

Unidad 4

3. Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad.
5. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.

Segundo Básico

Unidad 1

1. Disfrutar de múltiples expresiones artísticas.
2. Demostrar disposición a expresar artísticamente las propias ideas y

sentimientos.

Unidad 2

3. Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad.

4. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente.

Unidad 3

5. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.

6. Respetar y valorar el trabajo riguroso y el esfuerzo propio y de otros.

Unidad 4

3. Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad.

7. Respetar el trabajo artístico de otros valorando la originalidad

Tercero Básico

Unidad 1

2. Demostrar disposición a expresar artísticamente las propias ideas y sentimientos.

6. Respetar y valorar el trabajo riguroso y el esfuerzo propio y de otros.

Unidad 2

4. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente.

3. Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad.

Unidad 3

1. Disfrutar de múltiples expresiones artísticas.

5. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.

Unidad 4

4. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente.

7. Respetar el trabajo artístico de otros, valorando la originalidad.

Cuarto Básico

Unidad 1

2. Demostrar disposición a expresar artísticamente las propias ideas y sentimientos.

6. Respetar y valorar el trabajo riguroso y el esfuerzo propio y de otros.

Unidad 2

2. Demostrar disposición a expresar artísticamente las propias ideas y sentimientos.

4. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente.

Unidad 3

1. Disfrutar de múltiples expresiones artísticas.

3. Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad.

Unidad 4

5. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.

7. Respetar el trabajo artístico de otros, valorando la originalidad.

Quinto Básico

Unidad 1

2. Demostrar disposición a expresar artísticamente las propias ideas y sentimientos.
3. Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad.

Unidad 2

1. Disfrutar de múltiples expresiones artísticas.
3. Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad.

Unidad 3

4. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente.
6. Respetar y valorar el trabajo riguroso y el esfuerzo propio y de otros.

Unidad 4

7. Respetar el trabajo artístico de otros, valorando la originalidad.
5. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.

Sexto Básico

Unidad 1

4. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, experimentando, imaginando y pensando divergentemente.
7. Respetar el trabajo artístico de otros, valorando la originalidad.

Unidad 2

2. Demostrar disposición a expresar artísticamente las propias ideas y sentimientos.

5. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.

Unidad 3

8. Manifestar respeto por diversas formas de expresión.

6. Respetar y valorar el trabajo riguroso y el esfuerzo propio y de otros.

Unidad 4

1. Disfrutar de múltiples expresiones artísticas.

3. Valorar y cuidar el patrimonio artístico de su comunidad, región, país y de la humanidad.

CIENCIAS NATURALES

Primero Básico

Primera unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.

5. Manifestar compromiso con un estilo de vida saludable a través del desarrollo físico y el autocuidado.

2. Manifestar un estilo de trabajo y estudio riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.

Segunda unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.

3. Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, desarrollando conductas de cuidado y protección del ambiente.

4. Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa en los trabajos en equipo, aportando y enriqueciendo el trabajo común.

Tercera unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.
2. Manifestar un estilo de trabajo y estudio riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.
4. Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa en los trabajos en equipo, aportando y enriqueciendo el trabajo común.

Cuarta unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.
2. Manifestar un estilo de trabajo y estudio riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.
4. Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa en los trabajos en equipo, aportando y enriqueciendo el trabajo común.

Segundo Básico

Primera unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.
5. Manifestar compromiso con el estilo de vida saludable a través del desarrollo físico y el autocuidado.
3. Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, desarrollando conductas de cuidado y protección del ambiente.

Segunda unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.
3. Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, desarrollando conductas de cuidado y protección del ambiente.

4. Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa en los trabajos en equipo aportando y enriqueciendo el trabajo común.

Tercera unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.

3. Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, desarrollando conductas de cuidado y protección del ambiente.

2. Manifestar un estilo de trabajo riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.

6. Reconocer la importancia y seguir normas y procedimientos que resguarden y promuevan la seguridad personal y colectiva.

Cuarta unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.

2. Manifestar un estilo de trabajo riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.

4. Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa en los trabajos en equipo aportando y enriqueciendo el trabajo común.

Tercero Básico

Primera unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.

2. Manifestar un estilo de trabajo riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.

6. Reconocer la importancia y seguir normas y procedimientos que resguarden y promuevan la seguridad personal y colectiva.

Segunda unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.
2. Manifestar un estilo de trabajo riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.
4. Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa en los trabajos en equipo aportando y enriqueciendo el trabajo común.

Tercera unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.
5. Manifestar compromiso con un estilo de vida saludable a través del desarrollo físico y el autocuidado.
4. Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa en los trabajos en equipo aportando y enriqueciendo el trabajo común.

Cuarta unidad

5. Manifestar compromiso con un estilo de vida saludable a través del desarrollo físico y el autocuidado.
4. Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa en los trabajos en equipo aportando y enriqueciendo el trabajo común.
6. Reconocer la importancia y seguir normas y procedimientos que resguarden y promuevan la seguridad personal y colectiva.

Cuarto Básico

Primera unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.
2. Manifestar un estilo de trabajo riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.
6. Reconocer la importancia y seguir normas y procedimientos que resguarden y promuevan la seguridad personal y colectiva.

Segunda unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.
2. Manifestar un estilo de trabajo riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.
4. Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa en los trabajos en equipo aportando y enriqueciendo el trabajo común.

Tercera unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.
5. Manifestar compromiso con un estilo de vida saludable a través del desarrollo físico y el autocuidado.
3. Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, desarrollando conductas de cuidado y protección del ambiente.

Cuarta unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.
3. Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, desarrollando conductas de cuidado y protección del ambiente.
4. Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa en los trabajos en equipo aportando y enriqueciendo el trabajo común.

Quinto Básico

Primera unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.
2. Manifestar un estilo de trabajo riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.

6. Reconocer la importancia y seguir normas y procedimientos que resguarden y promuevan la seguridad personal y colectiva.

Segunda unidad

5. Manifestar compromiso con un estilo de vida saludable a través del desarrollo físico y el autocuidado.

2. Manifestar un estilo de trabajo riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.

4. Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa en los trabajos en equipo aportando y enriqueciendo el trabajo común.

Tercera unidad

5. Manifestar compromiso con un estilo de vida saludable a través del desarrollo físico y el autocuidado.

2. Manifestar un estilo de trabajo riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.

4. Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa en los trabajos en equipo aportando y enriqueciendo el trabajo común.

Cuarta unidad

2. Manifestar un estilo de trabajo riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.

4. Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa en los trabajos en equipo aportando y enriqueciendo el trabajo común.

6. Reconocer la importancia y seguir normas y procedimientos que resguarden y promuevan la seguridad personal y colectiva.

Sexto Básico

Primera unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.

3. Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, desarrollando conductas de cuidado y protección del ambiente.

2. Manifestar un estilo de trabajo riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.

Segunda unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.

5. Manifestar compromiso con un estilo de vida saludable a través del desarrollo físico y el autocuidado.

4. Asumir responsabilidades e interactuar en forma colaborativa en los trabajos en equipo aportando y enriqueciendo el trabajo común.

Tercera unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.

3. Reconocer la importancia del entorno natural y sus recursos, desarrollando conductas de cuidado y protección del ambiente.

6. Reconocer la importancia y seguir normas y procedimientos que resguarden y promuevan la seguridad personal y colectiva.

Cuarta unidad

1. Demostrar curiosidad e interés por conocer seres vivos, objetos y/o eventos que conforman el entorno natural.

2. Manifestar un estilo de trabajo riguroso y perseverante para lograr los aprendizajes de la asignatura.

6. Reconocer la importancia y seguir normas y procedimientos que resguarden y promuevan la seguridad personal y colectiva.

EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

Primero Básico

Primera Unidad

8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.
4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.
2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.

Segunda Unidad

2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.
4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.
8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.
1. Valorar los efectos positivos de la práctica regular de actividad física en la salud.

Tercera Unidad

8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.
4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.
2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.

Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física o deporte.

Cuarta Unidad

3. Demostrar confianza en sí mismos al practicar actividad física.
5. Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física o deporte.
6. Respetar la diversidad física de las personas, sin discriminar por características

como altura, peso, color de piel o pelo, etc.

7. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.

Segundo Básico

Primera Unidad

8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.

4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.

2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.

Segunda Unidad

2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.

4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.

8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.

1. Valorar los efectos positivos de la práctica regular de actividad física hacia la salud.

Tercera Unidad

8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.

4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.

2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.

5. Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física y deporte.

Cuarta Unidad

3. Demostrar confianza en sí mismos al practicar actividad física.

5. Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física y deporte.
6. Respetar la diversidad física de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel o pelo, etc.
7. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.

Tercero Básico

Primera Unidad

8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.
4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.
2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.

Segunda Unidad

2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.
4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.
8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.
1. Valorar los efectos positivos de la práctica regular de actividad física hacia la salud.

Tercera Unidad

8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.
4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.
2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.
5. Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física y deporte.

Cuarta Unidad

3. Demostrar confianza en sí mismos al practicar actividad física.
5. Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física y deporte.
6. Respetar la diversidad física de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel o pelo, etc.
7. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.

Cuarto Básico

Primera Unidad

8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.
4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.
2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.

Segunda Unidad

2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.
4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.
8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.
1. Valorar los efectos positivos de la práctica regular de actividad física hacia la salud.

Tercera Unidad

8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.
4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.
2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.

5. Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física o deporte.

Cuarta Unidad

3. Demostrar confianza en sí mismos al practicar actividad física.

5. Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física o deporte.

6. Respetar la diversidad física de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel o pelo, etc.

7. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.

Quinto básico

Primera Unidad

8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.

4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.

2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.

Segunda Unidad

2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.

4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.

8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.

1. Valorar los efectos positivos de la práctica regular de actividad física hacia la salud.

Tercera Unidad

8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.

4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.

2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.

5. Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física o deporte.

Cuarta Unidad

3. Demostrar confianza en sí mismos al practicar actividad física.

5. Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física o deporte.

6. Respetar la diversidad física de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel o pelo, etc.

7. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.

Sexto básico

Primera Unidad

8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.

4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.

2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.

Segunda Unidad

2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.

4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.

8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.

1. Valorar los efectos positivos de la práctica regular de actividad física hacia la salud.

Tercera Unidad

8. Demostrar disposición al esfuerzo personal, superación y perseverancia.
4. Demostrar disposición a participar de manera activa en la clase.
2. Demostrar disposición a mejorar su condición física e interés por practicar actividad física de forma regular.
5. Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física o deporte.

Cuarta Unidad

3. Demostrar confianza en sí mismos al practicar actividad física.
5. Promover la participación equitativa de hombres y mujeres en toda actividad física o deporte.
6. Respetar la diversidad física de las personas, sin discriminar por características como altura, peso, color de piel o pelo, etc.
7. Demostrar disposición a trabajar en equipo, colaborar con otros y aceptar consejos y críticas.

HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Primero Básico

Primera unidad

4. Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, valoración y reflexión sobre su historia personal, de su comunidad y del país.
3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.
9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Segunda unidad

4. Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, valoración y reflexión sobre su historia personal, de su comunidad y del país.
3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.
9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
5. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento y espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor.

Tercera unidad

4. Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, valoración y reflexión sobre su historia personal, de su comunidad y del país.
3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.
9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.
8. Reconocer la importancia y la dignidad de todos los trabajos, valorando y respetando a las personas que los realizan.
1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y crecimiento de la persona.
6. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

Cuarta unidad

4. Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, valoración y reflexión sobre su historia personal, de su comunidad y del país.
3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.

9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

7. Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

2. Demostrar valoración por la democracia reconociendo su importancia para la convivencia y el resguardo de derechos.

Segundo básico

Primera unidad

1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y crecimiento de la persona.

. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.

4. Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, valoración y reflexión sobre su historia personal, de su comunidad y del país.

7. Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

8. Reconocer la importancia y la dignidad de todos los trabajos, valorando y respetando a las personas que los realizan.

9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Segunda unidad

1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y crecimiento de la persona.

3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.

4. Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, valoración y reflexión sobre su historia personal, de su comunidad y del país.

6. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

7. Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

Tercera unidad

1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y crecimiento de la persona.

3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.

4. Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, valoración y reflexión sobre su historia personal, de su comunidad y del país.

6. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Cuarta unidad

3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.

4. Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, valoración y reflexión sobre su historia personal, de su comunidad y del país.

5. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento y espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor.

8. Reconocer la importancia y la dignidad de todos los trabajos, valorando y respetando a las personas que los realizan.

9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Tercero básico

Primera unidad

3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.

5. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y los proyectos del establecimiento y del espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor.

9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Segunda unidad

1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.

3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.

6. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

8. Reconocer la importancia y la dignidad de todos los trabajos, valorando y respetando a las personas que los realizan.

9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Tercera unidad

1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.

3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.

6. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica

8. Reconocer la importancia y la dignidad de todos los trabajos, valorando y respetando a las personas que los realizan.

9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Cuarta unidad

1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.

2. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo su importancia para la convivencia y el resguardo de derechos.

3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.

4. Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, la de su comunidad y la del país.

5. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y los proyectos del establecimiento y del espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor.

7. Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural.

Cuarto básico

Primera unidad

4. Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, la de su comunidad y la del país.

9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.

3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.

8. Reconocer la importancia y la dignidad de todos los trabajos, valorando y respetando a las personas que los realizan.

Segunda unidad

1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.

3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.

7. Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural.

5. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y los proyectos del establecimiento y del espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor.

9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Tercera unidad

1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.

3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.

7. Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural.

5. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y los proyectos del establecimiento y del espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor.

9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Cuarta unidad

1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona.
2. Demostrar valoración por la democracia, reconociendo su importancia para la convivencia y el resguardo de derechos.
3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.
5. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y los proyectos del establecimiento y del espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor.
6. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.
9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Quinto básico

Primera unidad

4. Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, valoración y reflexión sobre su historia personal, de su comunidad y del país.
8. Reconocer la importancia y la dignidad de todos los trabajos, valorando y respetando a las personas que los realizan.
3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.

Segunda unidad

6. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.
7. Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

Tercera unidad

9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y crecimiento de la persona.

Cuarta unidad

6. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

5. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento y espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor.

3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.

2. Demostrar valoración por la democracia reconociendo su importancia para la convivencia y el resguardo de derechos.

1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y crecimiento de la persona.

Sexto básico

Primera unidad

5. Participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos del establecimiento y espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor.

3. Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas.

2. Demostrar valoración por la democracia reconociendo su importancia para la convivencia y el resguardo de derechos.

6. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

Segunda unidad

7. Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural.

1. Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y crecimiento de la persona.

Tercera unidad

6. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

8. Reconocer la importancia y la dignidad de todos los trabajos, valorando y respetando a las personas que los realizan.

Cuarta unidad

6. Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica.

9. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica.

4. Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, valoración y reflexión sobre su historia personal, de su comunidad y del país.

LENGUAJE Y COMUNICACIÓN

Primero básico

Primera unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

2. Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

5. Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse.

Segunda unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

7. Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista, reconociendo el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social

4. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.

Tercera unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

6. Demostrar empatía hacia los demás, comprendiendo el contexto en el que se sitúan.

5. Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse.

Cuarta unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

3. Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa por medio de la comunicación oral y escrita.

4. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.

Segundo básico

Primera unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.
2. Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.
3. Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa por medio de la comunicación oral y escrita.
7. Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista, reconociendo el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social.

Segunda unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.
5. Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse.
6. Demostrar empatía hacia los demás, comprendiendo el contexto en el que se sitúan.

Tercera unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.
4. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.
7. Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista, reconociendo el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social.

Cuarta unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

3. Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa por medio de la comunicación oral y escrita.

5. Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse.

6. Demostrar empatía hacia los demás, comprendiendo el contexto en el que se sitúan.

Tercero básico

Primera unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

2. Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

7. Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista, reconociendo el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social.

Segunda unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

4. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.

6. Demostrar empatía hacia los demás, comprendiendo el contexto en el que se sitúan.

Tercera unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

4. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.

5. Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse.

7. Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista, reconociendo el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social.

Cuarta unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

3. Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa a través de la expresión oral y escrita.

4. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.

Cuarto básico

Primera unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

2. Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

4. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.

7. Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista, reconociendo el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social.

Segunda unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

3. Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa por medio de la comunicación oral y escrita.

5. Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse.

6. Demostrar empatía hacia los demás, comprendiendo el contexto en el que se sitúan.

Tercera unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

2. Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

4. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.

7. Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista, reconociendo el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social.

Cuarta unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.

3. Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa por medio e la comunicación oral y escrita.

4. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.

5. Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse.

7. Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista, reconociendo el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social.

Quinto básico

Primera unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a través de ella.

4. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.

3. Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa a través de las diversas formas de expresión escrita.

Segunda unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a través de ella.

6. Demostrar empatía hacia los demás, comprendiendo el contexto en el que se sitúan.

7. Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista reconociendo el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social.

3. Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa a través de las diversas formas de expresión oral y escrita.

Tercera unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a través de ella.

2. Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

5. Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas e intereses para desarrollar la autoconfianza y la autoestima.

Cuarta unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a través de ella.

2. Demostrar disposición e interés por compartir ideas, experiencias y opiniones con otros.

4. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.

Sexto básico

Primera unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.
6. Demostrar empatía hacia los demás, comprendiendo el contexto en el que se sitúan.
3. Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa por medio de la comunicación oral y escrita.

Segunda unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.
4. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura.
5. Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse.

Tercera unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.
3. Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa por medio de la comunicación oral y escrita.
7. Demostrar respeto por las diversas opiniones y puntos de vista, reconociendo el diálogo como una herramienta de enriquecimiento personal y social.
5. Reflexionar sobre sí mismo, sus ideas y sus intereses para comprenderse y valorarse.

Cuarta unidad

1. Demostrar interés y una actitud activa frente a la lectura, orientada al disfrute de la misma y a la valoración del conocimiento que se puede obtener a partir de ella.
3. Demostrar disposición e interés por expresarse de manera creativa por medio de la comunicación oral y escrita.

4. Realizar tareas y trabajos de forma rigurosa y perseverante, con el fin de desarrollarlos de manera adecuada a los propósitos de la asignatura

MATEMÁTICAS

Primero Básico

Primera unidad

3. Manifestar curiosidad e interés por el aprendizaje de las matemáticas.

6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.

5. Demostrar una actitud de esfuerzo y perseverancia.

Segunda Unidad

3. Manifestar curiosidad e interés por el aprendizaje de las matemáticas.

4. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades.

6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.

Tercera Unidad

1. Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico.

6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.

5. Demostrar una actitud de esfuerzo y perseverancia.

Cuarta Unidad

1. Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico.

6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa

5. Demostrar una actitud de esfuerzo y perseverancia.

2. Abordar de manera creativa y flexible la búsqueda de soluciones a problemas.

Segundo Básico

Primera unidad

3. Manifestar curiosidad e interés por el aprendizaje de las matemáticas.
4. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades.
2. Abordar de manera creativa y flexible la búsqueda de soluciones a problemas.

Segunda Unidad

3. Manifestar curiosidad e interés por el aprendizaje de las matemáticas.
4. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades.
5. Demostrar una actitud de esfuerzo y perseverancia.

Tercera Unidad

1. Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico.
6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.
2. Abordar de manera creativa y flexible la búsqueda de soluciones a problemas.

Cuarta Unidad

1. Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico.
6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.
5. Demostrar una actitud de esfuerzo y perseverancia.

Tercero Básico

Primera unidad

3. Manifestar curiosidad e interés por el aprendizaje de las matemáticas.
4. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades.
2. Abordar de manera creativa y flexible la búsqueda de soluciones a problemas.

Segunda Unidad

3. Manifestar curiosidad e interés por el aprendizaje de las matemáticas.
4. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades.
5. Demostrar una actitud de esfuerzo y perseverancia.

Tercera Unidad

1. Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico.
6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.
2. Abordar de manera creativa y flexible la búsqueda de soluciones a problemas.

Cuarta unidad

1. Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico
6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.
5. Demostrar una actitud de esfuerzo y perseverancia.

Cuarto Básico

Primera Unidad

3. Manifestar curiosidad e interés por el aprendizaje de las matemáticas.
4. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades.
2. Abordar de manera creativa y flexible la búsqueda de soluciones a problemas.

Segunda Unidad

3. Manifestar curiosidad e interés por el aprendizaje de las matemáticas.
4. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades.
5. Demostrar una actitud de esfuerzo y perseverancia.

Tercer Unidad

1. Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico.
6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.

2. Abordar de manera creativa y flexible la búsqueda de soluciones a problemas.

Cuarta Unidad

1. Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico

6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.

5. Demostrar una actitud de esfuerzo y perseverancia.

Quinto básico

Primera unidad

3. Manifestar curiosidad e interés por el aprendizaje de las matemáticas.

4. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades.

2. Abordar de manera creativa y flexible la búsqueda de soluciones a problemas.

Segunda unidad

3. Manifestar curiosidad e interés por el aprendizaje de las matemáticas.

4. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades.

5. Demostrar una actitud de esfuerzo y perseverancia.

Tercera unidad

1. Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico.

6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.

2. Abordar de manera creativa y flexible la búsqueda de soluciones a problemas.

Cuarta unidad

1. Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico.

6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.

5. Demostrar una actitud de esfuerzo y perseverancia.

Sexto básico

Primera unidad

3. Manifestar curiosidad e interés por el aprendizaje de las matemáticas.
4. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades.
2. Abordar de manera creativa y flexible la búsqueda de soluciones a problemas.

Segunda unidad

3. Manifestar curiosidad e interés por el aprendizaje de las matemáticas.
4. Manifestar una actitud positiva frente a sí mismo y sus capacidades.
5. Demostrar una actitud de esfuerzo y perseverancia.

Tercera unidad

1. Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico.
6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa
2. Abordar de manera creativa y flexible la búsqueda de soluciones a problemas.

Cuarta unidad

1. Manifestar un estilo de trabajo ordenado y metódico.
6. Expresar y escuchar ideas de forma respetuosa.
5. Demostrar una actitud de esfuerzo y perseverancia.

MÚSICA

Primero Básico

Primera unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.

3. Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.

5. Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.

7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión y creación musical.

Segunda unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.

3. Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.

6. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.

2. Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.

Tercera unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.

4. Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.

6. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.

7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión y creación musical.

Cuarta unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.

7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión y creación musical.

5. Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.

2. Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.

Segundo básico

Primera unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.
3. Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.
4. Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.
7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.

Segunda unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.
2. Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.
5. Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.
6. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.

Tercera unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.
3. Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.
4. Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.
5. Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.

6. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.

Cuarta unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.

2. Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.

5. Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.

7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.

Tercero básico

Primera unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.

3. Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.

4. Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.

7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.

Segunda unidad

2. Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.

3. Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.

5. Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.

6. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.

Tercera unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.
3. Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.
4. Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.
6. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.

Cuarta unidad

2. Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o al compartir su música.
3. Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.
5. Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.
7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.

Cuarto básico

Primera unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.
7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión y creación musical.
4. Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.
5. Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.

Segunda unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.
2. Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.
4. Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.
6. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.

Tercera unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.
2. Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.
7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión y creación musical.

Cuarta unidad

3. Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.
4. Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.
5. Reconocer la dimensión trascendente del arte y la música para el ser humano.
6. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad, por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.

Quinto básico

Primera unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.
3. Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.
5. Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el

ser humano.

7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión y creación musical.

Segunda unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.

3. Demostrar disposición comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.

6. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.

2. Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.

Tercera unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.

4. Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.

6. Demostrar disposición a desarrollar su creatividad por medio de la experimentación, el juego, la imaginación y el pensamiento divergente.

7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión y creación musical.

Cuarta unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.

7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión y creación musical.

5. Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.

2. Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.

Sexto básico

Primera unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.
3. Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.
5. Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.
7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.

Segunda unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.
5. Reconocer la dimensión espiritual y trascendente del arte y la música para el ser humano.
3. Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.
7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.

Tercera unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.
3. Demostrar disposición a comunicar sus percepciones, ideas y sentimientos, mediante diversas formas de expresión musical.
7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.
2. Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.
4. Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.

Cuarta unidad

1. Demostrar disposición a desarrollar su curiosidad y disfrutar de los sonidos y la música.
7. Demostrar disposición a participar y colaborar de forma respetuosa en actividades grupales de audición, expresión, reflexión y creación musical.
2. Demostrar confianza en sí mismos al presentar a otros o compartir su música.
4. Reconocer y valorar los diversos estilos y expresiones musicales.