REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

PROLEGÓMENOS PARA UNA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN MORAL DURANTE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA A PARTIR DE LOS «ESTILOS PARENTALES» COMO EJE TRANSVERSAL

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado académico de Doctora en Educación

Autora: Msc. Geraldine Victoria Tovar Avila

Tutor: Dr. Carlos Antonio Rada Alayón

Caracas, marzo de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Coordinación de Estudios de Postgrado

Nº _____

"PROLEGÓMENOS PARA UNA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN MORAL DURANTE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA A PARTIR DE LOS «ESTILOS PARENTALES» COMO EJE TRANSVERSAL"

POR: GERALDINE VICTORIA TOVAR AVILA
C.I. Nº V-15.582.545

Tesis del **Doctorado en Educación**, aprobada en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los veintitrés días del mes de septiembre de 2026.

Dr. Carlos A Rada A
C.I.: 5.891.119
(Tutor)

Dra. Penelope Hernández
C.I.: 13.532.584

Dra. Delia Mera
C.I.: 14.287.767

Dra. Morayma González
C.I.: 5.405.241

Dra. Rosa Di Domenico de Orlando
C.I.: 6.185.710

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:

2 026934 122715

DEDICATORIA

A D', por las oportunidades de formación y experiencias de aprendizaje en cada momento que he transitado en lo que va de mi ciclo vital, consecuencias de mis decisiones, pero vivencias transitadas en tu compañía.

A la Sra. Adriana Coromoto Avila Sánchez, una mujer luchadora y comprometida con su mirada del mundo, que sabe acompañar, reconocer la presencia del otro y en ese hacer, el dar… Gracias por ser en una versión muy humana, la mejor mamá.

AGRADECIMIENTOS

Al Dr. Carlos Antonio Rada Alayón, un profesor que acompaña el proceso formativo consustanciado con la importancia de mantener la coherencia entre el decir y el hacer, respetable guía e interprete. Gracias Profesor

A las familias, educadores y expertos consultados, todas miradas que fueron el germen para el desarrollo de la presente investigación.

CONTENIDO

Lista de tablas vii

Lista de diagramas viii

Resumen ix

INTRODUCCIÓN La dialéctica de la parentalidad en la educación moral 1

CAPÍTULO I La cultura y el tejido colectivo en la educación en valores 6

Aproximación a la Teoría de los Valores 7
Relación entre teoría de los valores y la moral 8
Valores en la filosofía de la educación: problemas prácticos y normativos 10
El doble rostro de la cultura: perfeccionamiento individual y tejido colectivo 13
La familia como germen cultural: la síntesis hegeliana 14
Tejido simbólico: belleza y moralidad en la construcción ciudadana 15
Unidad narrativa y formación del carácter en el espacio doméstico 16
Las cuatro dimensiones de la cultura: norma, creencia, belleza y símbolo 17
Relación entre el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, Piaget y Kohlberg 18
Enfoque de Jean Piaget 20
Etapas del desarrollo cognitivo 21
Aporte de Lawrence Kohlberg 40
CAPÍTULO II La intersubjetividad de la socialización primaria 47

De los vínculos hacia los significados 47
Familia: conceptualización desde la filosofía y la sociología 50
Antropología psicológica de la familia 54
La Familia: Una mirada de los padres desde el nicho de un contexto de atención 57
CAPÍTULO III Los Estilos Parentales como ejes transversales en la Educación Moral 61

La Autoridad Parental: pivote de la socialización primaria 63
Entre la norma y el afecto: estilos parentales como ejes de la educación moral análisis desde la praxis profesional 67
Las fuerzas del entorno: ¿mediadoras o moderadoras de la Educación moral? 70
CAPÍTULO IV El mundo digital: desafíos parentales en la Educación Moral 74

La comunicación y el supuesto de la democratización de la información 76
La mediación parental ante la pluralidad digital: hacia un consenso moral en la formación primaria 78

Hacia una mediación dialógica: síntesis de la Autoridad Parental en el Ecosistema Digital 81
Perspectivas y reflexiones: el microsistema familiar como catalizador de la Autonomía Moral y la Autorregulación 82
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 87

Referencias 89

ANEXO A-1 Informe de análisis cualitativo: la transmisión de valores en la familia contemporánea informantes naturales (familias consultadas) 92

ANEXO A-2 Informe de análisis cualitativo: estilos parentales, educación moral y desarrollo psicoafectivo en la niñez y adolescencia expertos (especialistas en psicoterapia familiar e infanto juvenil) 99

ANEXO A-3 Informe de análisis cualitativo: análisis sobre la percepción docente en la enseñanza de valores 106

ANEXO A-4 Validación de expertos para evaluar la pertinencia, claridad y relevancia del guion de entrevista, en sus versiones para: padres/ docentes/ profesionales de la salud mental 113

ANEXO A-5 Guiones de Entrevistas a Profundidad (padres, madres y/o representantes) 117

ANEXO A-6 Guiones de Entrevistas a Profundidad: Expertos (especialistas en psicoterapia familiar e infanto juvenil) 125

ANEXO A-7 Guiones de Entrevistas a Profundidad: Docentes 137

Síntesis Curricular de la autora 147

Síntesis Curricular del tutor 148

Lista de tablas

Tabla 1. Comparación Desarrollo moral de Piaget y Kolhberg. 44
Tabla 2. Evaluación por Dimensiones 114
Tabla 3. Evaluación por Dimensiones. 116

Lista de diagramas

Diagrama 1. Categorías centrales a la transmisión de valores en el núcleo familiar. 94

Diagrama 2. Categorías emergentes Familia- Formación Moral - Salud Mental.101

Diagrama 3. Categorías Emergentes: Tensión entre la misión educativa de la escuela y las carencias formativas del hogar en la Enseñanza de Valores. 110

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
NÚCLEO DE INVESTIGACIONES FILOSÓFICAS «IGNACIO BURK»
LÍNEA DE INVESTIGACIÓN DE FILOSOFÍA TEORICO-PRÁCTICA

PROLEGÓMENOS PARA UNA FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DE LA EDUCACIÓN MORAL DURANTE LA NIÑEZ Y LA ADOLESCENCIA A PARTIR DE LOS «ESTILOS PARENTALES» COMO EJE TRANSVERSAL

Tesis Doctoral para optar al Grado Académico de Doctor en Educación

Autora: Geraldine Victoria Tovar Avila
Tutor: Dr. Carlos Antonio Rada Alayon
Fecha: febrero de 2026

Resumen

La parentalidad contemporánea en Caracas enfrenta una crisis de mediación donde la saturación externa eclipsa la estructura interna, generando una «estética de la conducta» desprovista de densidad axiológica. El objetivo central fue construir una interpretación teórica de los estilos parentales como eje transversal de la educación moral, orientada a resolver la aporía entre autoridad y autonomía mediante la metabolización del valor. La arquitectura metodológica se sustentó en el paradigma cualitativo con enfoque fenomenológico-hermenéutico, empleando entrevistas a profundidad con padres, docentes y expertos. Los hallazgos revelan que la coherencia parental es crítica para transformar la norma externa en una brújula ética interna. No obstante, emerge un condicionante social determinante: la crisis socioeconómica obliga a priorizar la subsistencia biológica sobre la maduración ética, tensionando la función nutricia del sistema familiar. Se concluye que, ante la dimensión ontológica de la era digital, la autoridad debe transmutar hacia una curaduría del entorno que fomente el pensamiento crítico. La investigación establece prolegómenos para una autoridad relacional que garantice que el legado moral sea una arquitectura psíquica interiorizada, capaz de resistir las presiones de un entorno hiperconectado y precario, asegurando la trascendencia del ser sobre la mera funcionalidad conductual.

Palabras clave: Educación moral, estilos parentales, fenomenología, aporía, era digital.

INTRODUCCIÓN

La dialéctica de la parentalidad en la educación moral

En el umbral del siglo XXI, la parentalidad ha dejado de ser una práctica regulada por la tradición para convertirse en un fenómeno de alta complejidad sistémica. Esta investigación no emerge del vacío teórico, sino de la observación situada en el área metropolitana de Caracas, Venezuela. Es en este ecosistema urbano, marcado por una saturación de demandas socioeconómicas e ingentes presiones externas, donde padres, madres, docentes y especialistas intentan descifrar el enigma de la formación moral. A través de las narrativas de estos informantes -madres/padres de familia, docentes de diversos niveles educativos y expertos en el área sistémica e infanto-juvenil-, buscamos comprender cómo se gesta el sentido del ser en un mundo donde la eficacia suele desplazar a la trascendencia.

El núcleo de esta Tesis Doctoral se asienta sobre una contradicción ontológica fundamental que la filosofía ha denominado «la paradoja de la educación». Esta tensión se formaliza como la aporía entre la autoridad y la autonomía. Siguiendo a Immanuel Kant en su obra *Sobre pedagogía* (2003), quien afirma que «uno de los mayores problemas de la educación es cómo unir la sumisión bajo una ley legítima con la facultad de servirse de su libertad» (p. 29), nos enfrentamos al desafío mayor: «¿Cómo cultivar la libertad por medio de la coacción?».

La problemática radica en que la educación moral requiere de una figura de autoridad que actúe como mediadora, pero el fin último de dicha educación es la desaparición de la necesidad de esa misma autoridad. Si el sistema familiar hipertrofia el control, produce una «estética de la conducta»: individuos funcionales bajo supervisión, pero éticamente vacíos en la soledad. Esta investigación se propone desgranar dicha dialéctica, analizando los «estilos parentales» como eje transversal en la educación moral durante la niñez y la adolescencia; es decir, cómo la autoridad parental debe transmutar de una imposición externa a una resonancia afectiva que permita al sujeto no solo obedecer la norma, sino habitarla con pensamiento crítico.

Desde una perspectiva de la Filosofía de la Mente (Bermúdez Jaimes, 2009), la formación del individuo no es un proceso de acumulación de información, sino la construcción de

una arquitectura de actitudes integrada desde los albores del ciclo vital. Bajo un lente funcionalista, entendemos que los valores operan como el «código organizador» de la realidad interna. No son meros contenidos mentales aislados, sino estados funcionales que determinan cómo el sujeto procesa los estímulos del entorno y los traduce en acciones con sentido.

Esta organización de la realidad psíquica se asemeja a un sistema operativo axiológico. Si la socialización primaria es exitosa, el valor deja de ser una «etiqueta» lingüística para convertirse en un esquema representacional profundo. Como señala Theodor Adorno (1998), la educación tiene sentido solo si se orienta hacia la desbarbarización y la autonomía, evitando que el sujeto sea un simple receptáculo de pautas relacionales sin densidad propia (p. 29). Así, la «impronta del entorno» que moldea la cualidad del pensamiento a través del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo los mediadores clave en este desarrollo, las figuras parentales con sus particulares «Estilos de Crianza» en el desarrollo moral, no es un determinismo conductista, sino una interacción dialéctica donde los padres actúan como los arquitectos de los primeros mapas cognitivos y afectivos del niño.

El problema de investigación se centra en la creciente desconexión entre la conducta observable y la estructura ética interna en la niñez y adolescencia contemporáneas, fenómeno identificado como una «estética de la conducta» donde el individuo responde de manera funcional a las demandas sociales, pero carece de una autonomía moral auténtica. Esta problemática se agrava en el ecosistema digital y en contextos de alta complejidad social como el de Caracas, donde los estilos parentales tradicionales parecen insuficientes para resolver la aporía entre el ejercicio de la autoridad y el fomento de la libertad. El vacío teórico reside en la falta de un andamiaje conceptual que explique cómo la socialización primaria puede trascender la mera obediencia externa para convertirse en una arquitectura psíquica y axiológica interiorizada, planteando así la interrogante sobre qué fundamentos deben sustentar una educación moral que funcione como una brújula interna autónoma en un mundo hiperconectado.

Para abordar esta problemática, se ha trazado como Objetivo General: generar una fundamentación teórica (prolegómenos) sobre la educación moral, integrando los estilos parentales como eje transversal mediante un enfoque fenomenológico-hermenéutico en el contexto de Caracas. De este se desprenden los siguientes Objetivos Específicos: 1) analizar las

categorías y los fundamentos filosóficos, éticos y las teorías del desarrollo moral (Piaget, Kohlberg) para comprender la génesis de la conciencia y la autonomía en la niñez y la adolescencia. 2) caracterizar la incidencia de la socialización primaria y los estilos parentales en la configuración de la identidad, desde una perspectiva sistémica, ecológica y fenomenológica del grupo familiar. 3) interpretar las narrativas de familias y expertos del área metropolitana de Caracas para develar los significados subyacentes en la transmisión de valores y el ejercicio de la autoridad. Y, por último, 4) establecer los prolegómenos de una fundamentación teórica que proponga un modelo de autoridad relacional frente a los desafíos ontológicos y vinculares que impone la sociedad digital contemporánea.

La relevancia de esta investigación reside en la necesidad imperativa de trascender los modelos punitivos o puramente conductistas que han predominado en la formación ética, proponiendo en su lugar una fundamentación teórica que reconozca a la familia como el sistema primordial de mediación axiológica. En un contexto global y local marcado por la saturación de estímulos digitales y la fragilidad de los vínculos, se justifica el estudio de los estilos parentales no solo como pautas de crianza, sino como un factor de relevancia en la conformación de la arquitectura psíquica que permite al individuo en formación metabolizar los valores y convertirlos en una brújula interna autónoma. Al integrar la fenomenología-hermenéutica con la psicología del desarrollo moral, esta tesis aporta un andamiaje conceptual inédito que ofrece respuestas académicas y prácticas a la aporía entre la autoridad y la libertad, dotando a padres y educadores de herramientas para fomentar una identidad sólida y crítica frente a las complejidades ontológicas del siglo XXI.

Esta investigación se adscribe al paradigma cualitativo con un enfoque fenomenológico-hermenéutico, el cual permite abordar la educación moral no como una variable aislada, sino como una experiencia humana vivida y cargada de sentido. Desde la dimensión ontológica, se concibe la realidad como una construcción dinámica e intersubjetiva que emerge de los vínculos familiares, donde el individuo no es un receptor pasivo, sino un sujeto en constante formación de su ser. En el plano epistemológico, el conocimiento se gesta a través de la interpretación dialógica, donde la relación entre la investigadora y los informantes naturales del área metropolitana de Caracas -padres, docentes y especialistas- se convierte en el

vehículo para acceder a la esencia de los fenómenos sociales, validando la subjetividad como fuente legítima de saber científico.

El procedimiento metodológico se fundamenta en la escucha profunda y el análisis de narrativas, empleando la entrevista en profundidad como técnica principal para recolectar información densa sobre la transmisión del legado axiológico. A través de un proceso de codificación y categorización, buscamos develar cómo opera la reconfiguración de la autoridad en el ecosistema digital contemporáneo, donde la función de «curaduría del entorno» se vuelve crítica para la protección de la autonomía moral del sujeto en formación. Esta fase se complementa con la dimensión axiológica, donde se asume que el proceso investigativo está impregnado de valores; la investigadora no solo observa, sino que se compromete éticamente con la protección y comprensión de los discursos emergentes. Aquí, el valor no se analiza como una etiqueta externa, sino como el código organizador de la psique que dota de coherencia al sistema familiar. Las técnicas de análisis siguen la lógica de la categorización y triangulación fenomenológica, buscando desentrañar las estructuras de significado que subyacen a la «estética de la conducta», permitiendo que los valores dejen de ser etiquetas externas para ser comprendidos como constituyentes de la arquitectura psíquica del individuo.

Finalmente, la dimensión teleológica de esta tesis doctoral se orienta hacia la generación de «prolegómenos» que fundamenten teóricamente la educación moral contemporánea. El fin último de este recorrido interpretativo no es solo describir los estilos parentales existentes, sino indagar sobre un modelo de autoridad relacional que resuelva la tensión entre heteronomía y autonomía, facilitando la transición hacia una libertad responsable y adaptada a las exigencias de la sociedad digital. Así, la investigación trasciende lo descriptivo para alcanzar un propósito transformador: ofrecer un andamiaje conceptual que funcione como una brújula interna metabolizada, permitiendo que el sujeto en formación navegue las complejidades del siglo XXI con integridad, pensamiento crítico y una identidad ética sólidamente estructurada.

Bajo este esquema, la investigación se despliega a través de cuatro capítulos diseñados para examinar las múltiples aristas del fenómeno. La recolección de información se realizó mediante entrevistas a profundidad, técnica que permite una aproximación dialógica y densa a la realidad del sujeto. Este abordaje no solo facilita la descripción del fenómeno, sino su

comprensión profunda a través de un proceso de codificación y categorización. De este modo, la definición de categorías fundamentales y subcategorías emergentes constituye el andamiaje teórico que permite interpretar la complejidad de los estilos parentales en la actualidad.

El Capítulo 1: «La Cultura y el tejido colectivo en la Educación en Valores», analiza la cultura y el tejido colectivo, revisando las corrientes de la filosofía de la educación y los pilares del desarrollo humano en Bronfenbrenner, Piaget y Kohlberg. Por su parte, el Capítulo 2: «La Intersubjetividad de la Socialización primaria», explora la intersubjetividad de la socialización primaria desde una mirada transdisciplinaria, integrando la antropología filosófica y la psicológica. En el Capítulo 3: «Los estilos Parentales como Ejes transversales en la Educación Moral», se centra en los estilos parentales (Baumrind) como ejes transversales de la educación moral, analizando cómo el afecto, la autoridad y la comunicación moldean la conciencia moral. El cuarto Capítulo, finalmente: «El Mundo Digital: Desafíos Parentales en la Educación Moral», examina los desafíos de la era digital, donde el entorno virtual se constituye en una dimensión ontológica que redefine los vínculos y la identidad.

La conclusión de esta tesis doctoral establece que la educación moral en la niñez y la adolescencia debe trascender la «estética de la conducta» -una operatividad superficial basada en la obediencia- para consolidarse como una arquitectura psíquica de densa raigambre axiológica. A través de una mirada fenomenológico-hermenéutica situada en el contexto de Caracas, se determina que los estilos parentales no son meras pautas de crianza, sino el sistema primordial de mediación donde se resuelve la aporía entre la autoridad necesaria y la autonomía emergente del sujeto. El estudio concluye que, ante la dimensión ontológica de la era digital, es imperativo transitar hacia una autoridad relacional basada en la resonancia afectiva, garantizando que el legado de valores no sea una imposición externa, sino una brújula interna metabolizada que faculte al individuo para navegar con pensamiento crítico, integridad y autonomía los complejos desafíos del siglo XXI.

CAPÍTULO I

La cultura y el tejido colectivo en la educación en valores

Definir el término «valor» es ya realizar una opción dentro de la problemática que plantea. Usualmente el término «valor» se usa para referirse al precio de una mercancía o producto: las personas comúnmente hablan de lo que una mercancía o producto valen, es decir, del valor que tienen. En este caso, el término «valor» tiene un significado fundamentalmente económico. Pero, también suele usarse el término «valor» en un sentido no económico, o no primariamente económico, como cuando se dice que una obra de arte tiene un gran valor o es valiosa, o que ciertas acciones tienen valor o son valiosas, o que una persona tiene una gran valía.

En efecto, valores como lo hermoso, lo verdadero, lo bueno, ¿consisten en el hecho de que una cosa merezca objetivamente más o menos estima, o consiste por el contrario en que una cosa sea más o menos estimada, valor de hecho fundamentado en la subjetividad? En sentido general, la noción de valor se encuentra ligada con nociones tales como las de selección o preferencia, pero ello no quiere decir todavía que algo tiene valor porque es preferido, o preferible, o que algo es preferido, o preferible, porque tiene valor. ¿Es buena una cosa en sí misma, o porque la deseamos? Esto es plantear el problema del fundamento de los valores: ¿es el hombre la medida de todas las cosas (siendo los valores creados por él), o se halla por el contrario el valor en relación inseparable y vital con el Ser, imponiéndose al hombre desde dentro del mundo inteligible?

Otro uso frecuente del concepto de valor es el que se le ha dado en un sentido moral, mejor dicho, se ha usado con frecuencia el término «valor» con la calificación de «moral». Tal sucede en Kant cuando habla, en su *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (2005), de un «valor moral» y, más exactamente, de un «valor auténticamente moral». En el presente capítulo trataremos del concepto de valor en un sentido filosófico general, como concepto capital de la llamada «teoría de los valores», y también con su conexión con la filosofía de la educación y de la cultura.

Aproximación a la Teoría de los Valores

Una de las características de la Teoría de los Valores no sólo es el uso del concepto de valor, sino de su reflexión sobre el mismo, es decir, la determinación de la naturaleza y carácter del valor y de los llamados «juicios de valor». Ello establece la distinción de la teoría de los valores de un sistema cualquiera de juicios de valor, en el entendido que semejantes sistemas son muy anteriores a la teoría de los valores propiamente dicha, ya que muchas doctrinas filosóficas, desde la antigüedad, contienen juicios de valor tanto como juicios de existencia, y aun a veces estos últimos juicios están fundados, conscientemente o no, en los primeros. Así, en ciertas doctrinas antiguas es muy común equiparar «el ser» con «el valor» y, más específicamente, «el ser verdadero» con «el valor». Dicho de otro modo: ¿hay valores intrínsecos, es decir, realidades trascendentales y axiológicas con relación a las cuales descubrimos los principios de nuestra acción? Algunos autores como Platón, por ejemplo, hacen efectivamente de los valores realidades objetivas inherentes a las cosas: «el ser verdadero», es decir, las ideas, poseen la máxima dignidad y son por ello eminentemente valiosas (siendo el bien la realidad suprema de donde proceden los demás valores); decir que algo es y que algo vale es, pues, en este caso decir aproximadamente lo mismo. Ello ha llevado a equiparar el no ser con la ausencia de valor, y a establecer una escala axiológica.

Ahora bien, aun suponiendo que esta equiparación fuera admisible, hacía difícil una reflexión autónoma sobre el valor. En efecto, si todo lo que es, en cuanto que es, vale -y viceversa-, no parecerá necesario averiguar en qué consiste el valor, el ser será suficiente. Por consiguiente, la equiparación del ser con el valor (o el valer) es un juicio de valor, pero no todavía una teoría de los valores.

Esta última tiene varios orígenes. Por ejemplo, fueron sobre todo los «maestros de la duda», Nietzsche, Marx y Freud, quienes desarrollaron lo que se ha seguido llamando crítica de los valores, insistiendo en torno a la subjetividad. La problematización de los valores recibidos la encontramos ya en Hegel, para quien todas las formas de valoración (religiosas, morales o políticas) no pasan de ser tomas de consciencia fragmentarias, parciales y abstractas de la realidad. Marx y Engels denuncian los valores en cuanto que son reflejo de la ideología

burguesa (1975). Pero es sobre todo en Nietzsche donde hallamos la crítica nihilista más radical de todos los valores encarnados en la moral cristiana en la idea del *deber*, siendo así que no hay libertad auténtica sino en el rechazo de este concepto[1]. En *La genealogía de la moral* (1972), este autor nos muestra que ésta es algo fabricado por quienes no han querido asumir su libertad y se basa en la coalición de los débiles. Él interpretó las actitudes filosóficas no como posiciones de pensamiento ante la realidad, sino como la expresión de actos de preferir y preterir, dando así gran impulso a lo que se llamó luego la «teoría de los valores». El propio Nietzsche tenía conciencia de la importancia de la noción de valor como tal, por cuanto hablaba de «valores» y de «inversión de todos los valores». De este modo se descubría el valor como fundamento de las concepciones del mundo y de la vida, las cuales consistían en la preferencia por un valor más bien que en la preferencia por una realidad.

Pero la teoría de los valores como disciplina filosófica relativamente autónoma surgió sólo con los trabajos de algunos filósofos de los siglos XIX y XX, quienes adoptaron numerosos puntos de vista: los valores como siendo irreductibles a otras formas, o modos, de «realidad», son cualidades especiales; o hallando su origen en la afectividad, residiendo el valor de una cosas como siendo productos de valoraciones humanas y, por tanto, relativos, en su deseabilidad, en el sentimiento; o como subsistiendo de algún modo independientemente de las valoraciones, haciendo estas posibles o, cuando menos, permitiendo que ciertos juicios sean llamados «juicios de valor»; o como estando relacionados con normas o imperativos; como formando o no una jerarquía; etc. La cuestión acerca de la naturaleza de los valores o, en todo caso, de las valoraciones y juicios de valor, y el carácter relativo o absoluto de los valores o de las valoraciones o juicios de valor han sido los dos temas más abundantemente tratados.

Relación entre teoría de los valores y la moral

Muy influyentes han sido las investigaciones axiológicas de Max Scheler (1973) y de Nicolai Hartmann (1959), donde la teoría de los valores y la moral comparten un terreno de preguntas y procedimientos, pero difieren en su objeto y en la dirección de sus explicaciones. La axiología cuestiona qué es un valor, cómo se origina la valencia (lo que hace a algo valioso

[1] Este mismo punto de vista aparece también en Sartre.

o menos valioso) y qué tipos de valores existen (intrínsecos, instrumentales, finales). La moral, en cambio, se ocupa de las obligaciones, los juicios normativos y las prácticas reguladoras que orientan la conducta humana. Así, cuando se habla de moral, se pasa de la *descripción* de las acciones a la *prescripción*, se pasa del hecho al derecho, dice cómo debemos actuar: el acto moral opera con valores, distinguiéndose en esto del acto *natural*, expresando un valor. Esta distinción no es meramente académica: del modo en que se conceptualicen los valores depende la fuerza normativa que se les atribuya dentro de una ética práctica y, en consecuencia, la manera en que se traducen en normas, instituciones y prácticas educativas (Docencium, s.f., pág. 1).

Si los valores son entendidos como meras preferencias subjetivas, la moral pierde su capacidad de exigir; si, por el contrario, se postulan como entes objetivos y autónomos, la moral corre el riesgo de dogmatismo. Entre estos extremos se despliegan al menos tres problemas teóricos críticos: (1) la ontología del valor -si los valores son propiedades del mundo, construcciones sociales o estados actitudinales-; (2) la epistemología valorativa -cómo conocemos y justificamos los juicios valorativos-; y (3) la normatividad derivada -cómo convertir la valoración en obligación sin cometer la falacia naturalista. Resolver estos problemas no es un artificio teórico: condiciona la legitimidad de sistemas morales y los programas formativos que pretenden inculcar «valores» en estudiantes y ciudadanos (IES Pereda, 2025, pág. 1).

En filosofía moral, la relación entre valor y norma aparece en varias formas. Las éticas consecuencialistas reducen la normatividad al cálculo valorativo (lo correcto maximiza el valor); las deontológicas afirman que ciertas normas son válidas independientemente de la suma o resta de valores; las éticas de la virtud integran valor y carácter: los valores se encarnan en disposiciones personales que configuran vidas valiosas. Cada postura plantea una versión distinta del papel que deben tener los valores en la toma moral: instrumento, límite, o telos. La discusión contemporánea, además, ha traído de vuelta la metaética - ¿qué tipo de enunciados son los valorativos? - y la ética aplicada, donde la traducción del valor a regla se prueba empíricamente en dilemas reales (bioética, justicia distributiva, ecología). Así, la teoría de los valores no es un complemento ornamental; es la paleta conceptual con la que la moral pinta sus normativas y sus críticas (Humanidades.com, s.f., pág. 1).

Valores en la filosofía de la educación: problemas prácticos y normativos

En la educación, la cuestión adquiere dimensiones institucionales y formativas. Educar en valores plantea preguntas sobre finalidad (¿formación para la convivencia? ¿para la ciudadanía? ¿para la autorrealización?), metodología (imposición, modelado, deliberación crítica) y legitimidad (¿qué valores elegir y por qué?). La respuesta pragmática suele equilibrar tres funciones: transmitir normas básicas de convivencia, desarrollar juicio moral reflexivo y fomentar la autorreflexión valorativa del educando. Pero la tensión persiste entre educación normativa (que corre el riesgo de adoctrinamiento) y educación crítica (que puede relativizar normas indispensables para la convivencia). Diseñar currículos, políticas y prácticas docentes exige, por tanto, una teoría de los valores que sea hermenéutica y normativa a la vez: capaz de justificar elecciones y de abrir espacios para la deliberación crítica y la experiencia moral concreta.

Desde la filosofía de la educación y la cultura, la moral no se reduce a un conjunto de valores o normas abstractas, sino que se configura como un entramado de significados que se arraigan primero en el hogar afectando a todos los aspectos de la vida del niño y del adolescente. En este conjunto amplio y complejo, podemos distinguir: las relaciones afectivas con los padres, basadas en los mecanismos de imitación y de identificación; las experiencias prácticas obtenidas mediante el contacto con el mundo externo en cada momento de la vida; y los contactos sociales en la escuela y fuera de ella. Esta impregnación es casi imperceptible, pero contribuye a formar el estilo de vida. A este respecto, conviene saber que los primeros años cuentan más que todos los demás juntos: la marca recibida en la primera infancia tiene más fuerza que la de las experiencias posteriores, al ser el momento del desarrollo en el cual, la vulnerabilidad de la psique, hace a los niños más susceptibles de ser afectados por las experiencias tempranas vivenciadas en sus diferentes entornos de desarrollo.

En este aspecto la familia desempeña un conjunto de funciones esenciales, todas de tipo social en el sentido de que se da una interdependencia y una interacción con las estructuras de la sociedad. Se las puede dividir en dos grupos, de un lado, las funciones físicas (reproducción, función económica, protección); y por el otro, las funciones culturales afectivas,

sociales (formación del individuo-instrucción, educación, socialización-desarrollo y bienestar de cada miembro de la familia).

En esta investigación nos interesa, fundamentalmente, indagar en las funciones culturales. Así la función de instrucción se ha convertido también en una función ejecutada por el Estado: la ha hecho obligatoria para todos, levanta edificios escolares, recluta y forma a los profesores y concede becas para paliar la desigualdad de los ingresos y restablecer en lo posible la igualdad de oportunidades. No obstante, la familia no puede pretender descargar enteramente esta función sobre el Estado; con la experiencia se ha demostrado la necesidad de una colaboración estrecha entre los padres y los organismos docentes, bien se trate de programas, de métodos, de orientación o de corregir las dificultades psicológicas.

Pero la familia constituye un medio irremplazable para la educación propiamente dicha, la adaptación a la vida social y el desarrollo de la personalidad propia del niño. Así, la familia actúa como el primer escenario donde el niño aprende a distinguir el bien del mal, internaliza pautas de conducta y construye su brújula ética. En este sentido, John Dewey (1992) afirmó que «la educación es un proceso social; la escuela no es un lugar aparte sino un reflejo de la vida comunitaria» (pág. 29). Trasladado al ámbito doméstico, este planteamiento convierte a la familia en la «escuela primaria» donde el niño distingue el bien del mal, interioriza pautas de conducta y forja su brújula ética. Sin embargo, esta visión idealiza a la familia como agente moralizador único donde se interiorizan pautas éticas, cuando también, en ese mismo espacio se pueden reproducir prejuicios de clase, género o etnia que restringen la apertura a la diversidad cultural. ¿De qué manera los prejuicios de clase, género y etnia influyen en la transmisión familiar de valores estéticos y morales?

Desde la filosofía de la cultura, Emile Durkheim (2001) concebía la moral como un producto colectivo y anónimo que trasciende al individuo: «la educación moral no es más que una preparación para la vida social» (p. 131). La familia, en su doble papel de microinstitución y transmisora de tradiciones, moldea a sus miembros en un entramado de creencias y prácticas compartidas a través de la imitación de modelos y la participación en rituales -festividades, comidas, narraciones- que refuerzan el sentido de pertenencia. Este proceso se realiza tanto por imitación de modelos como por la participación activa en rituales cotidianos -festividades,

comidas, narraciones- que refuerzan el sentido de pertenencia. Al mismo tiempo, la familia no funciona aisladamente, sino en diálogo constante con la escuela, la comunidad y los medios digitales, agentes que a menudo refuerzan o contradicen los valores aprendidos en casa (*Id*.). ¿Cómo se articulan las prácticas de socialización de la familia con las orientaciones valorativas de la escuela, la comunidad y los medios digitales?

El valor de la comunicación y el ejemplo en la formación moral fue subrayado por Paulo Freire (1970): «enseñar refleja siempre una posición existencial ante la vida» (pág. 72). Cuando padres e hijos dialogan sobre decisiones cotidianas -desde repartir las tareas del hogar hasta resolver conflictos- se practica un ejercicio de ética aplicada que va más allá de la instrucción verbal. En ese intercambio, el niño no solo recibe reglas, sino que contempla las razones que las sustentan, cimentando así su capacidad reflexiva y su sentido de agencia. No obstante, la propia estructura jerárquica del hogar puede restringir la genuina circulación de voces y legitimar solo ciertos argumentos o estilos comunicativos. ¿Qué estrategias pedagógicas pueden implementar las familias para cultivar el juicio estético autónomo y la deliberación ética entre padres e hijos? Resulta imperioso diseñar en el propio seno familiar estrategias pedagógicas que fomenten el espíritu crítico y la deliberación plural: formular preguntas sobre los cánones estéticos heredados, poner a prueba las normas morales y promover espacios de diálogo donde cada miembro exponga y cuestione sus propias razones de acción (*Id*.).

La educación estética, frecuentemente subsumida bajo la moral, también encuentra en la familia su primer escenario de cultivo. Los gustos artísticos, los modos de apreciar la belleza y las prácticas culturales se transmiten a través de rituales tan cotidianos como las lecturas compartidas, las salidas al museo o la música que ambienta el hogar. Pero la homogeneidad de estos referentes puede limitar la apertura a la otredad estética y reproducir formas de «capital cultural» que excluyen narrativas diversas. ¿Cómo compatibilizar la formación de un juicio estético autónomo con el riesgo de perpetuar cánones heredados que responden más a una herencia social que a una experiencia estética crítica? En última instancia, problematizar la educación en valores en el seno familiar implica cuestionar no solo qué se enseña, sino cómo y con qué finalidades sociales, abriendo preguntas sobre la justicia cultural, la autonomía estética y la responsabilidad colectiva en el forjamiento de la cultura.

El doble rostro de la cultura: perfeccionamiento individual y tejido colectivo

La cultura despliega dos caras inseparables: por un lado, es el camino íntimo de formación y perfeccionamiento del individuo; por otro, el vasto entramado colectivo que articula una civilización. Como advierte Nicola Abbagnano (1993), «la formación del hombre, su mejoramiento y perfeccionamiento» constituye su primer sentido, mientras que su segundo significado alude al «conjunto de los modos de vivir y de pensar cultivados, civilizados, pulimentados» (p. 272). Esa doble dimensión -proceso interno y producto externo- traza el contorno de una realidad cultural siempre viva y en tensión constante.

Para José Ferrater Mora (1965), el perfeccionamiento individual no se reduce a la mera acumulación de conocimientos, sino que implica el cultivo de las facultades intelectuales, morales y estéticas mediante la educación formal e informal. En su *Diccionario de Filosofía*, afirma que la cultura «no es solamente lo creado, lo formado y lo transformado; es también el acto de esta transformación, el proceso de la actividad humana que se objetiva en los bienes» (p. 98). De este modo, el sujeto aprende a desplegar sus potencialidades -de la reflexión filosófica al disfrute de las artes- y construye una identidad plena a través de experiencias que moldean su mirada sobre el mundo.

Al mismo tiempo, Ferrater Mora (2004) subraya que la cultura colectiva se materializa en un inventario de objetos espirituales: creencias, mitos, lenguajes, costumbres, instituciones y expresiones artísticas. Estos bienes culturales son «objetos formados -o transformados- por el espíritu», y aunque muchos tienen soporte material, como una escultura o un edificio, otros existen únicamente en el plano simbólico: rituales, sistemas de pensamiento, prácticas éticas (pp. 225–226). Esa objetivación de valores permite a las comunidades reconocerse y tejer redes de significado que trascienden generaciones.

El tejido cultural, además, se renueva en el cruce permanente entre tradición e innovación. Cada generación hereda un acervo de normas y prácticas, lo revisa críticamente, lo asimila y aporta sus propias creaciones. Según Ferrater Mora, la diferencia fundamental entre naturaleza y cultura radica en que ésta no es mera presencia, sino «objeto o proceso al cual está incorporado un valor, que tiende a un valor y está subordinado a él» (1965, pág. 225). Así,

la cultura se preserva y a la vez se transforma, manteniendo vivo el diálogo entre lo conservado y lo por inventar.

La familia como germen cultural: la síntesis hegeliana

En el seno familiar germina el primer brote de esta formación cultural. Hegel (1821) ya describió cómo la familia funciona como célula ética donde «la voluntad singular halla su unidad en la voluntad universal, sentando las bases de todo orden social» (p. 45). A esta afirmación cabe sumar su definición de la familia como «la unidad natural de la humanidad inmediata, en la cual la subjetividad ética alcanza su primera concreción» (p. 44). De este modo, el vínculo matrimonial no es un mero contrato privado, sino el primer tejido de significados compartidos que da cuerpo a la vida en común, estableciendo un entramado de deberes y afectos que trasciende la esfera individual.

En ese microcosmos se aprenden la confianza mutua, la reciprocidad y el sentido de pertenencia, ingredientes imprescindibles para la transmisión y la coherencia de cualquier sistema de valores. Hegel subraya que «la confianza familiar brota del reconocimiento recíproco: cada miembro se reconoce en el otro como portador de derechos y deberes» (p. 48), y que sólo desde ese reconocimiento puede germinar la responsabilidad social. Asimismo, el sentido de pertenencia emerge cuando «el individuo asume su identidad dentro de un todo que le da nombre y sentido» (p. 50), un proceso en el que los rituales cotidianos y las pequeñas ceremonias del hogar adquieren valor simbólico y forjan lazos imperecederos.

Más allá de la dimensión estrictamente ética, la familia es, también, el primer agente de esa vasta red llamada cultura. En la *Fenomenología del Espíritu*, Hegel (1987) observa que «la familia constituye el germen en que el espíritu adquiere su primera forma de objetividad: el lenguaje, las costumbres y los símbolos nacen aquí antes de su elevación a la abstracción universal» (p. 280). Cada palabra pronunciada al calor del hogar, cada tradición transmitida de padres a hijos, participa de un acervo que no sólo moldea el carácter de sus miembros, sino que, con el tiempo, se expande para forjar instituciones, comunidades y finalmente estados.

A estos planteamientos cabe sumar la definición de Ferrater Mora (1965) en su *Diccionario de Filosofía*. Allí, «familia» se concibe como «una agrupación primaria de individuos liga-

dos por lazos consanguíneos o jurídicos que constituye el primer contexto de socialización cultural, donde se interiorizan y transmiten patrones simbólicos, lenguajes, gestos rituales y normas de convivencia» (vol. II, p. 682). Con ello, Ferrater Mora subraya que la familia no sólo imparte normas y valores, sino que provee el sustrato material y simbólico en el cual el individuo aprende a ser parte de un mundo compartido.

Así, la familia no sólo imparte normas y valores; conforma desde sus cimientos el sustrato material y simbólico de toda cultura. Del interior de este pequeño universo emergen la solidaridad y la crítica, el reconocimiento de la otredad y el sentido de lo común, dinamismos que permitirán al individuo insertarse con autonomía en el mundo social. De esta manera, reconocer la centralidad de la familia en la filosofía de la cultura no es sólo un acto historiográfico, sino un llamado a valorar el origen íntimo de nuestra vida ética y simbólica.

Reconocer la centralidad de la familia en la filosofía de la cultura implica apreciar ese pequeño universo como matriz de la vida ética y simbólica. Es en el hogar donde nacen la solidaridad y la crítica, el reconocimiento de la otredad y el sentido de lo común, prerrequisitos para la autonomía y la responsabilidad social.

Tejido simbólico: belleza y moralidad en la construcción ciudadana

Ese aprendizaje temprano da forma a la sensibilidad estética y al juicio moral al introducir al niño en un horizonte simbólico que modela la manera de percibir la belleza y discernir el bien. Aristóteles subraya, en su *Ética a Nicómaco* (1985), que la virtud no nace de un acto aislado, sino de la «repetición constante» que convierte nuestras acciones en hábitos de excelencia (p. 112). En este proceso, la familia actúa como primera escuela cultural: los gestos, los tonos de voz y las pequeñas ceremonias cotidianas transmiten un gusto por el orden y la armonía que luego se proyectará en la vida colectiva (*Ibíd*., p. 115).

Además, en el Libro I, capítulo 8, Aristóteles señala que «la persona virtuosa se complace en obrar bien, pues sus disposiciones internas se han armonizado con el bien» (*Ibíd*., p. 1098). Esa íntima fusión entre placer estético y valoración moral revela que el juicio ético se asienta en formas primeras de sensibilidad -alimentadas por el afecto familiar- que enseñan a reconocer cuándo una acción posee belleza por su medida y rectitud.

Para entender mejor la génesis de la sensibilidad estética, acudimos a la *Poética* (1990), donde Aristóteles afirma que la exposición temprana a la música y al ritmo afina el alma y educa el gusto por la proporción y la simetría presentes en las artes (1451b20). Lejos de ser un mero adorno, esa sensibilidad forma un criterio para valorar y crear obras que dialogan con las tradiciones culturales del grupo.

Y, finalmente, en la *Política* (1982) se recuerda que la educación de los jóvenes -desde el hogar hasta las leyes de la ciudad- persigue moldear el carácter y orientar las pasiones hacia la virtud. Al legislar la música, la gimnasia o las festividades, la polis reconoce la fuerza formadora de los hábitos tempranos para forjar ciudadanos capaces de participar con juicio estético y responsabilidad moral en la vida común (Libro VIII, 1337a20).

Así, desde la filosofía de la cultura, comprendemos que ese aprendizaje inicial no solo forja individuos virtuosos, sino que sienta las bases de un tejido simbólico y moral donde la belleza y la ética se dan la mano, garantizando la coherencia y el dinamismo de toda comunidad.

Unidad narrativa y formación del carácter en el espacio doméstico

En el espacio doméstico, cada conversación sobre justicia, cada melodía compartida y cada visita a una obra de arte se convierten en rituales culturales que afilan tanto el gusto como la conciencia ética. Estas prácticas cotidianas no son meros pasatiempos, sino laboratorios simbólicos en los que se forja el *habitus* de los sujetos: una disposición a percibir la belleza, a evaluar el bien y a actuar con coherencia moral. Alasdair MacIntyre (1981) enfatiza que las tradiciones morales no se transmiten a través de proclamas abstractas, sino en relatos familiares y comunitarios que dan sentido a nuestras vidas. «Son narrativas vivas», escribe, «capaces de conferir coherencia a nuestras decisiones y actos» (p. 58).

Al nutrirse de los relatos y gestos familiares -desde la forma de contar una injusticia hasta el modo de escuchar una pieza musical-, los miembros de la familia interiorizan un lenguaje ético y estético. En *Tras la virtud* (1981), MacIntyre subraya que «la unidad narrativa de una vida humana condiciona la posibilidad misma de la virtud» (p. 210): nuestras acciones sólo adquieren significado en el contexto de una historia compartida.

La experiencia doméstica, entonces, funciona como semilla de una cultura más amplia. Cuando en la sobremesa se debate sobre lo justo o, en una tarde de domingo, se recorre un museo, se está practicando una forma de ritual civil. Estas prácticas, prolongadas generación tras generación, son el tejido simbólico que sostiene la polis: articulan la voz del individuo con los valores colectivos y orientan las pasiones hacia el bien común (MacIntyre, 1988, pág. 13).

Al reconocer la familia como espacio fundante de la tradición cultural y moral, comprendemos que no existe dicotomía real entre el cultivo del gusto y el ejercicio de la virtud. Ambas dimensiones se alimentan mutuamente en esa comunidad de sentido que llamamos hogar, constituyendo el germen de toda sociedad ética y estéticamente coherente.

Las cuatro dimensiones de la cultura: norma, creencia, belleza y símbolo

Podemos abordar la cultura como un entramado de cuatro categorías filosóficas esenciales que se entrelazan y se sostienen mutuamente, cada una configurando un aspecto de nuestra convivencia simbólica: normativa, cognitiva, estética y simbólica.

La dimensión normativa alberga los códigos, rituales y prácticas que regulan el comportamiento colectivo. Son esos gestos compartidos -el saludo, la ceremonia familiar, el rito de iniciación- los que transmiten un sentir sobre lo justo y lo injusto. En ese sentido, la familia actúa como institución primigenia de socialización: «familia» es el conjunto de individuos unidos por lazos de sangre o afinidad afectiva, responsable de la reproducción biológica y cultural, y eje de transmisión de valores morales y estéticos (Ferrater Mora, 2004, pág. 605).

La dimensión cognitiva integra las creencias, conceptos y marcos interpretativos que estructuran nuestra lectura del mundo. No existe conocimiento neutral: cada proposición se inserta en una tradición de significados que condiciona su comprensión. Para Hans-Georg Gadamer (1960), la comprensión cultural brota de «la fusión de horizontes entre tradición y experiencia viva», un encuentro dinámico donde las presuposiciones propias y las del otro dialogan para generar nuevo entendimiento (p. 345).

La dimensión estética se refiere a las formas sensibles de aprehender la belleza: colores, ritmos, proporciones que elevan el gusto y agudizan la percepción de la armonía. Esa sensibilidad -afinada en el seno familiar mediante la música, la pintura o la lectura compartida-

configura un criterio interno que juzga no solo lo bello, sino también lo bueno. Según Gadamer, el lenguaje y el arte son medios privilegiados donde «la comprensión misma se realiza» porque el símbolo estético desborda la mera función representativa y nos invita a participar en la tradición viva (*Ibíd*., p. 300).

La dimensión simbólica engloba las metáforas, los mitos y las narrativas que dan forma a la experiencia compartida. El símbolo condensa experiencias colectivas y ofrece un «espacio de sentido» donde los individuos se reconocen. En este plano, la familia -como narradora de historias, custodio de leyendas y modelo de roles- constituye la primera comunidad simbólica, capaz de conferir coherencia y propósito a nuestras acciones cotidianas.

Estas cuatro categorías no operan aisladamente, sino en un continuo diálogo hermenéutico. Las reglas normativas toman cuerpo en rituales estéticos; las creencias cognitivas se expresan mediante símbolos; y los símbolos circulan gracias a la mediación familiar. En esa red viva, la fusión de horizontes gadameriana garantiza que la tradición no sea un peso muerto: cada generación vuelve a experimentar y reelaborar el legado, manteniendo la cultura en constante movimiento y enriquecimiento.

Así, la filosofía de la cultura revela cómo el entorno familiar opera como laboratorio ético y estético. Esa interacción íntima -donde se incorporan hábitos, se ejercita el juicio y se reflexiona juntos- establece las bases para una comunidad capaz de renovar sus valores sin traicionar su identidad. Con ello, el hogar no solo forja individuos sensibles y justos, sino que sostiene la estructura misma de la cultura, garantizando su vitalidad y su continuidad histórica.

Relación entre el Modelo Ecológico de Bronfenbrenner, Piaget y Kohlberg

La formación ética y estética se despliega en un entramado de influencias recíprocas que Urie Bronfenbrenner (1979) en su *Teoría Ecológica de los Sistemas* describe como una serie de entornos superpuestos que moldean la experiencia humana y la formación de valores, convirtiendo a la familia en el primer escenario donde la cultura se encarna y se transmite: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema y cronosistema. Se trata de un «entorno ecológico [que] se concibe como un conjunto de estructuras anidadas, cada una dentro de la siguiente, al modo de las muñecas rusas» (p. 22). En el nivel más cercano, el hogar fun-

ciona como semillero de virtudes. Según Bronfenbrenner, «el conjunto de procesos más cercanos al individuo, donde sus interacciones son recíprocas y directas» configura este espacio íntimo (*Id*.), donde el respeto, la responsabilidad y la solidaridad dejan de ser meros ideales y se convierten en disposiciones arraigadas a través de la práctica cotidiana. Aristóteles (1985) ya había anticipado esta idea al afirmar que «la virtud del carácter resulta de la repetición de actos virtuosos» (p. 30), y Lev Semyonovich Vygotsky (1989) refuerza la perspectiva psicológica al señalar que «todo proceso cognitivo superior nace en la interacción social y luego se interioriza» (p. 50).

En ese microsistema inicial, el hogar no es sólo un espacio físico, sino el laboratorio donde se forjan las virtudes cotidianas: respeto, responsabilidad y solidaridad dejan de ser meras nociones para convertirse en disposiciones arraigadas en la práctica diaria (Bronfenbrenner, *op., cit*., p. 25). Desde una óptica aristotélica, esa repetición de actos virtuosos crea un *ethos* personal que luego se proyecta más allá de las cuatro paredes familiares.

Cuando el niño transita simultáneamente por el hogar, la escuela y la comunidad, emerge el mesosistema, ese espacio de diálogo entre ámbitos formativos. Bronfenbrenner apunta que «las interconexiones entre estos ambientes moldean de modo dinámico la experiencia cotidiana» (*Ibíd*., p. 26). Así, si en la escuela se promueve el trabajo cooperativo y en casa se ensalza la iniciativa individual, el sujeto se convierte en intérprete de discursos éticos contrapuestos, reelaborando su identidad moral al estilo de Paul Ricoeur (1991): «la identidad se forja en el diálogo entre el texto cultural y la interpretación personal» (p. 20). Este ejercicio hermenéutico enseña a negociar lealtades y a resignificar valores en cada nueva interacción.

Más allá de los espacios que el individuo habita directamente, el exosistema introduce influencias indirectas con gran poder formativo. Según Bronfenbrenner, se trata de «los vínculos entre dos o más ambientes, uno de los cuales no incluye al sujeto, pero cuyas vicisitudes transforman su vida cotidiana» (1979, p. 28). Las jornadas laborales de los padres, la programación televisiva o las redes sociales reconfiguran el capital de atención y tiempo que la familia puede dedicar a la educación emocional y estética. Theodor Adorno y Max Horkheimer

(1998) advirtieron tempranamente que «la cultura de masas modela sensibilidades y predispone al conformismo» (p. 15), por lo que contrarrestar sus efectos con prácticas creativas en el hogar se vuelve un imperativo pedagógico.

En un plano más amplio, el macrosistema agrupa las creencias, valores e ideologías que definen lo justo, lo bello y lo virtuoso. Bronfenbrenner (1979) lo caracteriza como «la matriz cultural con sus costumbres y marcos legales» (p. 31). En las sociedades individualistas, la autonomía se erige como valor supremo; en las colectivistas, prevalece la solidaridad. Charles Taylor (1989) avisa que «los horizontes de significación no solo legitiman ciertos valores, sino que hacen inteligibles unas vidas y excluyen otras» (p. 25), revelando cómo los relatos compartidos condicionan los proyectos morales y estéticos que familia y escuela se empeñan en cultivar.

Por último, el cronosistema introduce la dimensión del tiempo, integrando trayectorias biográficas y transformaciones históricas en la construcción del yo. Bronfenbrenner (1979) explica que es «el entramado de entornos estables y sus cambios a lo largo del tiempo» (p. 37).

La evolución hacia modelos familiares más igualitarios, las crisis económicas o las migraciones reconfiguran las narrativas de pertenencia y responsabilidad. En clave hegeliana, cada persona surge de la síntesis entre legado y reinvención (Hegel, Fenomenología del espíritu, 1987, pág. 60), edificando un proyecto moral que dialoga con el pasado y proyecta sentido hacia el futuro.

Este panorama ecológico demuestra que la educación en valores estéticos y morales no recae exclusivamente en la familia, la escuela o la cultura; es, más bien, un proceso sistémico, dinámico y multicausal. Solo al integrar la filosofía de la cultura, la psicología del desarrollo y la pedagogía de valores en un mismo marco podremos diseñar intervenciones coherentes y humanas, sensibles a la complejidad de la persona en su mundo.

Enfoque de Jean Piaget

En la psicología del desarrollo, Jean Piaget (1932) en su *Teoría del Desarrollo Cognitivo* describió no solo como ocurre el desarrollo cognitivo, sino cómo, además, este evoluciona en forma indisociable, a los aspectos afectivos y sociales, siendo la interrelación entre estos nive-

les el germen de lo que luego precisa como la progresión entre el pensamiento moral heterónomo, donde «lo correcto es lo impuesto por la autoridad» hacia una moral autónoma, fundamentada en el respeto mutuo y la cooperación (p. 104).

La familia favorece este tránsito cuando, en lugar de imponer sanciones arbitrarias, negocia límites y reconoce la perspectiva del hijo, alentándolo a comprender el impacto de sus actos sobre los demás. Desde una perspectiva constructivista, el pensamiento se construye desde la experiencia, el cuerpo y el vínculo. Jean Piaget y Bärbel Inhelder en su libro *Psicología del* niño (1982) invitan a mirar este proceso no como una acumulación de conocimientos, sino como una transformación profunda de las estructuras mentales que permiten comprender el mundo y que a su vez se sustentan en las bases que brindan las subestructuras cognitivas que se forman en periodos iniciales del desarrollo del niño, antes de la integración de la función simbólica.

Etapas del desarrollo cognitivo

En *The Origins of Intelligence in Children* (1952), Piaget conceptualiza el desarrollo cognitivo proponiendo una secuencia de cuatro estadios cualitativos del desarrollo cognitivo: sensorio motor, preoperatorio, de las operaciones concretas y de las operaciones formales, cuya explicación teórica se funda en un constructivismo epistemológico que concibe al sujeto como agente activo de su propio conocimiento mediante los procesos de asimilación, acomodación[2] y reequilibrio (asimetría dialéctica entre estructura y experiencia) (pág. 24)[3]; estos procesos configuran la capacidad del sujeto para transformar representaciones y criterios de validez epistemológica a lo largo de la infancia y la adolescencia (Piaget, 1954). Desde una perspectiva filosófica de la acción y de los valores, estas etapas no son meras categorías descriptivas: expresan transformaciones en las condiciones de posibilidad del pensar -es decir, en las formas de representación y en los criterios de verdad operativa que orientan la conducta cognitiva-,

[2] Acomodación: es el ajuste de esos esquemas para dar cabida a lo nuevo que no encaja en lo previo. Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.). New York: International Universities Press. INC.

[3] En esta obra temprana Piaget articula la noción de esquema sensoriomotor como estructura operativa que antecede al lenguaje; el lector debe observar cómo la noción de «invariante funcional» enuncia ya una orientación epistemológica constructivista que se radicaliza en trabajos posteriores; enfatizando la idea de que el niño no es receptor pasivo sino reorganizador activo de la experiencia sensible.

y por tanto afectan también la génesis de las disposiciones morales que dependen de capacidades evaluativas y reflexivas (por ejemplo, la toma de perspectiva y la universalización normativa) (Piaget, 1932, pág. 178)[4].

Integrando el marco ecológico de Bronfenbrenner, el microsistema (familia, escuela, pares) debe entenderse como el contexto proximal que suministra prácticas sensoriomotoras (manipulación, exploración perceptiva) y prácticas simbólicas (interacción lingüística, narración, juego representacional) que operan como mediadores psicológicos directos en la construcción de esquemas y operaciones cognitivas. Estos mediadores se concretan en tres procesos psicológicos observables y articulables: (1) mediación semiótica, mediante la cual el lenguaje y las representaciones sociales organizan la estructura de los esquemas; (2) mediación experiencial, consistente en la variedad y complejidad de interacciones objetales que fuerzan acomodaciones; y (3) mediación regulativa, donde la socialización normativa (modelado, feedback, reconocimiento) facilita la interiorización de reglas operativas y de criterios lógico-morales. Estos mecanismos median la trayectoria de asimilación-acomodación y explican por qué contextos con recursos semiótico-experienciales ricos y regulaciones coherentes facilitan el pasaje a operaciones cognitivas superiores, mientras contextos empobrecidos lo retrasan o transforman en vías alternativas (por ejemplo, desarrollo de rutinas prácticas sin abstracción normativa) (Vygotsky, 1978, pág. 88)[5].

El mesosistema -entendido como la calidad de la coordinación entre familia, escuela y redes de pares- y el exosistema -las condiciones laborales, recursos institucionales y política social que configuran el tiempo y los materiales disponibles- no actúan como determinantes mecánicos de las etapas, sino como moduladores de la probabilidad y el ritmo de transición al alterar la continuidad, diversidad y densidad de las mediaciones antes descritas. Concretamente: una alta coherencia mesosistémica tiende a incrementar la continuidad semiótica y

[4] Aquí se muestra la transición entre el respeto externo por reglas y la posterior capacidad de universalización normativa; desde la filosofía de los valores, este tránsito es central para entender la emergencia de la autonomía moral como correlato de operaciones formales. Notar la distinción entre *moral heterónoma y moral autónoma* y su dependencia de la toma de perspectiva intersubjetiva.

[5] Aunque esta exposición se centra en Piaget y Bronfenbrenner, es estratégico incorporar la noción vygotskiana de mediación social del pensamiento (herramientas psicológicas, zona de desarrollo próximo) para afinar la categoría de mediación semiótica y sus implicaciones pedagógicas.

regulativa entre espacios de socialización (reduciendo la ambigüedad normativa y multiplicando oportunidades de práctica reflexiva), lo que disminuye la carga cognitiva asociada al reequilibrio; por su parte, el exosistema afecta la intensidad y la temporalidad de la exposición a prácticas relevantes (menos tiempo de interacción, mayor precariedad de materiales, menos oportunidades de juego dirigido), condicionando la frecuencia con la que se activan las oportunidades de acomodación necesarias para la emergencia de operaciones nuevas (Bronfenbrenner, 1979, págs. 42-45)[6]. Esta formulación preserva la agencia piagetiana: el niño sigue siendo constructor activo de su propio desarrollo, pero su actividad se realiza sobre recursos y mediaciones que pueden facilitar o limitar los cursos de reequilibrio cognitivo-moral. El constructivismo solo se puede comprender cabalmente en diálogo con una teoría ecológica que explicite cómo las condiciones socioambientales configuran los recursos semiótico-experienciales sobre los que incide la actividad del sujeto.

Desde la filosofía de los valores y la psicología del desarrollo moral, la articulación entre agencia y ecología es esencial: las capacidades morales más maduras -capacidad para aplicar principios universales, deliberación autónoma, crítica normativa- emergen cuando el sujeto dispone de mediaciones simbólicas ricas y prácticas regulativas coherentes que permiten la interiorización crítica de normas. Por tanto, una aproximación educativa rigurosa debe describir no solo las etapas piagetianas, sino también los mecanismos mediadores -semiótico, experiencial y regulativo- mediante los cuales los niveles ecológicos incrementan o restringen la probabilidad de alcanzar operaciones cognitivo-morales superiores. Esta perspectiva demanda instrumentos de evaluación que midan tanto el rendimiento operativo como la calidad de las mediaciones contextuales y su coherencia temporal.

Etapa Sensorio motriz.

Durante los primeros veinticuatro meses de vida, la inteligencia del infante se constituye primordialmente mediante la coordinación operativa entre percepción y acción; no es un

[6] La terminología de *microsistema, mesosistema y exosistema* proporciona un mapa analítico útil para identificar niveles de influencia; sin embargo, es necesario traducir esos niveles en mecanismos psicológicos concretos (por ejemplo, «mediación semiótica») para que la articulación con Piaget sea operativa y no meramente metafórica.

depósito pasivo de impresiones, sino un proceso activo de construcción en el que los esquemas sensoriomotores se formulan, transforman y consolidan a través de la experiencia corporal y relacional. Como señalan Piaget e Inhelder: «el niño no piensa aún, en este caso hay una adquisición propiamente dicha, pero esta adquisición no es azarosa: se inscribe en un esquema reflejo ya constituido y se limita a extenderlo mediante la integración de elementos sensoriomotores hasta ahora independientes de ese esquema» (p. 26).

En esta fase emergen representaciones encarnadas[7]: patrones operativos que permiten anticipar consecuencias, coordinar secuencias de acción y establecer relaciones temporales elementales entre evento y resultado. La permanencia del objeto, la comprensión rudimentaria de causalidad y la primera forma de reversibilidad no son saltos súbitos hacia la cognición proposicional; son logros graduales de organizaciones operativas que habilitan proyectar, de modo no verbal, estados pasados y futuros en la conducta (Piaget, 1952). El niño no piensa en términos simbólicos, pero organiza el mundo a través de sus acciones. Cada gesto, cada repetición, cada tanteo revela una inteligencia que se construye desde la experiencia directa, desde el contacto con el entorno y desde la relación con el otro.

Al principio, el cuerpo se expresa en ritmos espontáneos, en reflejos que no son meras respuestas automáticas, sino estructuras que evolucionan y se encadenan. Luego, el niño comienza a regular sus acciones, a repetir lo que le resulta placentero, a ajustar lo que no funciona. La intencionalidad[8] que aparece en los primeros meses es primordialmente pragmática: orienta la conducta hacia fines inmediatos (alcanzar, succionar, girar la cabeza), pero gradualmente incorpora elementos de anticipación que habilitan planificaciones mínimas (retener una acción hasta obtener un resultado, repetir lo que produjo gratificación). Esta transición -de la acción instrumental a la acción regulada por expectativas- muestra cómo el cuerpo opera como primer sistema semiótico: comunica, selecciona y valora experiencias antes de que el lenguaje simbólico las codifique (Merleau-Ponty, 1985).

[7] Representación encarnada: conviene reservar «representación simbólica» para los sistemas lingüísticos y semánticos posteriores; durante los primeros dos años operan representaciones procedimentales, esquemáticas y corporizadas que permiten simulación práctica y anticipación.

[8] Intencionalidad: distinguir entre intencionalidad pragmática (direccionalidad de la acción hacia fines inmediatos) e intencionalidad representacional (acción guiada por representaciones internas complejas). En esta fase predomina la primera, aunque emergen preformas de la segunda.

La afectividad es constitutiva de la organización cognitiva temprana. Los estados afectivos modulan la curiosidad, la perseverancia y la tendencia a la exploración; las prácticas sensoriomotoras, a su vez, organizan las respuestas afectivas al mundo social y material. La progresiva diferenciación entre fusión e individuación -el reconocimiento de la distinción entre propio cuerpo, deseos y la respuesta del otro- funda la posibilidad de reciprocidad y responsabilidad moral incipiente (Vygotsky, 1989) (Damasio, 1994).

Desde la filosofía de los valores, estas dinámicas configuran una ética pre-reflexiva: la repetición de acciones placenteras y la evitación de las que generan malestar son juicios valorativos primarios que anteceden a la reflexión normativa; la reversibilidad operativa y la comprensión de consecuencias constituyen el sustrato para la imputación de efectos y, por ende, para el germen de la responsabilidad moral (Piaget, 1932; Kohlberg, 1981).

Para la investigación educativa, estas observaciones requieren procedimientos metodológicos claros para operacionalizar hitos sensoriomotores: tareas de búsqueda de objeto oculto, paradigmas de causalidad por ensayo-error, pruebas de reversibilidad motriz y protocolos de turn-taking vocal/gestual con registro video y codificación sistemática. Los estudios longitudinales, con medidas cada 2–3 meses entre 3 y 24 meses, permiten seguir trayectorias de adquisición y relacionarlas con indicadores afectivos y de contexto familiar.

Etapa Pre Operacional.

Con la consolidación de habilidades lingüísticas, el niño inaugura una capacidad decisiva: la utilización de signos para representar objetos, acciones y estados ausentes, capacidad que se manifiesta en el juego de ficción, el dibujo y la imitación diferida. Desde la perspectiva piagetiana, esta emergencia no equivale a la posesión de operaciones lógicas reversibles; como Piaget sostiene, el niño «construye activamente su conocimiento mediante esquemas que se modifican por asimilación y acomodación» (Piaget, 1952, p. 7.). En la etapa pre operacional, el razonamiento es predominantemente no sistemático y frecuentemente orientado por la apariencia sensible; el niño tiende a centrarse en un aspecto destacado de la situación y a mostrar dificultades para coordinar múltiples dimensiones explicativas. Piaget describe este modo cognitivo como una fase en la que las estructuras operatorias necesarias para la conservación y la reversibilidad todavía no están consolidadas, por lo que las respuestas que

atribuyen variaciones en la cantidad a simples cambios de forma deben entenderse como manifestaciones de una estructura epistemológica en formación (Piaget, 1962).

Vygotsky ofrece una lectura que complementa y matiza esa descripción al inscribir la aparición del lenguaje y de la simbolización en prácticas sociales mediadas. Para Vygotsky, el lenguaje no es solo un correlato interno; es una herramienta cultural que transforma la mente: el lenguaje actúa como mediador entre el sujeto y el mundo y posibilita la interiorización de funciones cognitivas que originan nuevas formas de pensamiento (Vygotsky, 1989; Vygotsky, 1978). De ese modo, el juego simbólico debe entenderse también como un espacio de socialización cognitiva, donde la interacción y el andamiaje de un adulto o de pares permiten desplazar capacidades actuales hacia la zona de desarrollo próximo. Así, la coexistencia entre simbolización emergente y limitaciones lógicas deja de ser contradicción: el niño puede representar y jugar roles (habilidad representacional) sin haber adquirido todavía la meta representación robusta necesaria para juzgar la diferencia entre su propia perspectiva y la de otros en contextos epistémicos complejos.

La investigación sobre teoría de la mente aporta complementariamente distinciones empíricas y conceptuales útiles para deshacer tensiones aparentes. Los estudios sobre comprensión de creencias falsas muestran que los niños a menudo simulan estados y roles antes de manifestar una teoría explícita de los estados mentales ajenos; la capacidad de representación práctica en el juego no implica automáticamente la capacidad metacognitiva de atribuir creencias divergentes a otros (Wimmer & Perner, 1983) (Wellman, Cross, & Watson, 2001). En consecuencia, la simultaneidad de juego simbólico y egocentrismo cognitivo se explica si diferenciamos entre representar (simulación) y meta representar (teoría de la mente); la primera aparece antes y sustenta la exploración creativa, la segunda madura más tarde y habilita evaluaciones epistemológicas y morales más complejas.

Desde la filosofía de los valores y la epistemología, resulta decisivo evitar una lectura normativa que entienda la etapa preoperacional como un déficit moral. El egocentrismo descrito por Piaget no connota malicia ni desconsideración ética, sino una configuración epistemológica en la que la reciprocidad de perspectivas no es todavía operativa; filosóficamente, hablamos de una «privación epistémica temporal» más que de una falla valorativa. Asimismo,

la centralización refleja una economía cognitiva adaptativa: priorizar una dimensión saliente es útil en contextos prácticos y forma parte de la historia del desarrollo cognitivo. Reconocer el valor epistemológico de la infancia exige, por tanto, una desontologización del juicio pedagógico: cada estadio aporta formas de comprensión y sentido que deben ser respetadas y aprovechadas en la intervención educativa.

En términos pedagógicos, estas conclusiones recomiendan prácticas de mediación lingüística intencional y de andamiaje. Conviene promover el uso del lenguaje para etiquetar y discutir estados mentales en contextos de juego, favorecer tareas que mantengan la carga cognitiva en la zona de desarrollo próximo mediante modelado y preguntas guiadas, y valorar el juego simbólico como recurso epistemológico que facilita la transición hacia operaciones más sistemáticas. En la evaluación formativa resulta imprescindible distinguir entre la competencia representacional -presente en el juego y la narrativa- y la competencia meta representacional, que las tareas de creencia falsa y de atribución intencional examinan de forma más directa. Éticamente, la educación debe facilitar la ampliación de perspectivas sin homogeneizar la singularidad de la experiencia infantil; la responsabilidad formativa es ampliar herramientas discursivas para comprender la diversidad de puntos de vista, no homogeneizar sensibilidad ni suprimir creatividad.

Etapa de operaciones concretas.

En la etapa denominada de las operaciones concretas el sujeto infantil organiza su actividad mental alrededor de transformaciones reversibles aplicadas a entidades perceptibles y manipulables. Esta definición operativa condensa tres rasgos esenciales: la posibilidad de ejecutar transformaciones mentales articuladas; la existencia de invariantes que permanecen frente a cambios fenoménicos; y la dependencia inicial de soportes sensoriomotores para sostener el razonamiento. Desde una perspectiva filosófica, estas características remiten a problemas clásicos de la epistemología (cómo se constituye el conocimiento sobre los objetos), a la ontología de los tipos de entidades cognitivas (acciones, representaciones, esquemas) y a la ética del reconocimiento interpersonal (cómo el encuentro con el otro contribuye a la autonomía normativa del sujeto).

Las operaciones concretas no son meras conductas aisladas sino transformaciones internas que admiten retorno; es decir, su estructura lógica incorpora la posibilidad de invertir procesos sin pérdida del núcleo identificatorio del sistema. Esta idea -central en la obra piagetiana- implica que la inteligibilidad del cambio depende de la identificación de invariantes: aquello que se mantiene frente a las variaciones de forma o disposición. Piaget e Inhelder (1982) lo expresan con claridad:

> Las operaciones consisten, entonces, en transformaciones reversibles, y esta reversibilidad puede consistir en inversiones o en reciprocidad. Ahora bien, una transformación reversible no modifica todo a la vez, porque en ese caso no admitiría retorno. Por tanto, una transformación operatoria es siempre relativa a un invariante; y este invariante de un sistema de transformaciones constituye lo que hemos llamado, hasta ahora, una noción o esquema de conservación (*Ibíd*., p. 90).

Filosóficamente, la noción de invariante enlaza con la tradición racionalista que busca condiciones de posibilidad del conocimiento y con la epistemología genética, que considera la construcción del saber cómo un proceso histórico y estructural. La reversibilidad, además, no es sólo una propiedad lógica: es un criterio para distinguir representaciones capaces de articular relaciones recíprocas (por ejemplo, suma y resta) frente a meras expectativas operantes. En términos morales, reconocer invariantes en las relaciones interpersonales habilita nociones de reciprocidad y justicia: si la relación puede invertirse sin descomponer su núcleo, entonces se despliegan las condiciones para comprender la corresponsabilidad entre agentes.

El tránsito desde un punto de vista egocéntrico hacia la coordinación de múltiples perspectivas constituye uno de los logros definitorios de esta etapa. Piaget habla de descentración como movimiento cognitivo que permite al niño desplazar su referencia exclusiva del propio cuerpo y acción hacia una visibilidad más amplia de las relaciones entre objetos y acontecimientos:

> La descentración necesaria para llegar a la constitución de operaciones no se referirá simplemente a un universo físico, aunque éste sea ya notablemente más complejo que el universo sensoriomotor, sino también, y de modo indisociable, sobre un universo interindividual o social (*Ibíd*., p. 88).

Pero este desplazamiento es, simultáneamente, un proceso normativo y afectivo: la incorporación del otro transforma la lógica de la acción en la lógica del intercambio. La función semiótica y el lenguaje median esta transición; cuando el niño comunica y escucha, encuentra en el otro un espejo y una corrección que modulan su propia perspectiva.

Desde la filosofía de los valores, la descentración abre la posibilidad de reconocer la validez de puntos de vista distintos y de establecer criterios de evaluación compartida. No debe confundirse la capacidad técnica para coordinar perspectivas con la competencia moral plena: la primera proporciona los instrumentos cognitivos para simular y comparar posiciones, la segunda requiere además la integración de motivos, sensibilidades y normas sociales que orienten la acción hacia el bien común. Por eso la incorporación del otro es simultáneamente cognitiva y ética: habilita condiciones intersubjetivas para la argumentación y para la responsabilidad.

Conviene precisar la naturaleza temporal de este desarrollo: no se trata de una simple sucesión lineal de mejoras cuantitativas ni de un instante milagroso en que el niño «salta» de un nivel a otro. Piaget subraya que, aunque las raíces sensorio motoras y la función semiótica están presentes desde antes, las operaciones propiamente dichas emergen alrededor de los siete u ocho años tras un período de preparación interna -una «construcción silenciosa» que configura nuevas estructuras organizativas (*Ibíd*., p. 87)-. Esta descripción exige una interpretación híbrida: procesos micro continuos (fortalecimiento de esquemas, reiteración de prácticas, consolidación simbólica) confluyen hasta alcanzar umbrales donde la reorganización estructural permite nuevas formas de razonamiento. Este esquema consolida una visión dinámica del desarrollo en la que lo gradual y lo cualitativo coexisten. En el registro filosófico, esta coexistencia recuerda debates sobre continuidad y discontinuidad en la génesis del conocimiento: la emergencia de operaciones puede concebirse como una reconfiguración estructural que, si bien descansa en acumulaciones anteriores, produce efectos cualitativos nuevos en la capacidad de representación y en la articulación normativa del sujeto.

El tránsito hacia el pensamiento operatorio implica superar al menos tres obstáculos teóricamente distinguibles y empíricamente observables. El primer obstáculo es la reconstrucción representativa: el reto aquí es trasladar logros ya operativos en la acción hacia el plano

de la representación. El niño que domina un trayecto, una manipulación o una solución práctica debe aprender a mantener esas estructuras en una forma simbólica, disponible para análisis y transformación mental. Este pasaje es la transición de la enacción a la representación -de memoria de acción a memoria simbólica- y exige la consolidación de signos interiores capaces de sostener la invariancia.

El segundo obstáculo es la descentración o la ampliación de la perspectiva. Se trata de sustituir una focalización única por la coordinación de múltiples variables en una matriz relacional. Cognitivamente, esto presupone la capacidad de operar con varios aspectos simultáneos; desde el punto de vista filosófico, exige una ruptura con el solipsismo práctico y la apertura a criterios intersubjetivos.

Por último, el tercer obstáculo es la incorporación del otro, que convierte lo cognitivo en intersubjetivo. La función semiótica y el lenguaje permiten la aparición del otro como interlocutor y coevaluador. En términos normativos, esto significa que las operaciones mentales se entrelazan con procesos de reconocimiento y atribución de intencionalidad, condiciones necesarias para la asunción de normas y roles sociales.

Piaget resume estos desafíos señalando que la descentración no se refiere solamente a un universo físico sino también, de modo indelegable, a un universo interindividual o social (*Ibíd*., p. 88). Esta frase invita a entender el desarrollo cognitivo como un fenómeno inseparable de la formación ética y comunicativa del sujeto.

La conquista de nociones de conservación -de cantidad, masa, número- ha sido utilizada por Piaget como indicador del grado de completitud de la estructura operatoria: cuando el niño comprende que lo esencial persiste pese a los cambios de apariencia, ha incorporado una forma de razonamiento que trasciende la superficie fenoménica. Esta capacidad actúa como índice psicológico, pero también como punto de partida para la reflexión ética: entender la persistencia de relaciones permite conceptualizar la equivalencia, la reciprocidad y la justicia distributiva en formas sencillas.

Es importante distinguir entre la función descriptiva de la conservación (un test experimental que revela estructuras cognitivas) y su valor normativo (la base conceptual para com-

prender obligaciones simétricas). La investigación pedagógica sugiere que trabajar con materiales manipulables y situaciones de intercambio favorece simultáneamente el logro operatorio y la comprensión básica de reciprocidad moral; sin embargo, la competencia moral plena requiere además deliberación normativa, lenguaje discursivo y modelos sociales que ejemplifiquen la responsabilidad.

Pedagógicamente, la etapa operatoria concreta constituye un terreno privilegiado para la instrucción que opera con objetos reales, experimentos manipulativos y problemas que exijan coordinar relaciones (clasificar, ordenar, comparar). No obstante, la mera exposición a materiales no garantiza la internalización de operaciones: es necesario estructurar experiencias que soliciten la articulación reflexiva, la discusión intersubjetiva y la generalización conceptual. Desde la ética educativa, esto implica crear espacios donde se practique la argumentación y la negociación de normas, favoreciendo que la descentración cognitiva se convierta en descentración moral.

Finalmente, el reconocimiento de la dimensión social del desarrollo nos obliga a relativizar cualquier pretensión de universalismo ingenuo: las trayectorias pueden variar según contextos culturales, prácticas educativas y condiciones relacionales. La afirmación de que las operaciones «se comparten por todos los niños que alcanzan ese nivel» debe interpretarse como una generalización teórica sujeta a verificación empírica y a matices culturales.

Las operaciones concretas representan una estructura psicológica que articula reversibilidad, invariancia y coordinación de perspectivas. Filosóficamente, constituyen un punto de contacto entre epistemología genética y ética del reconocimiento: al enseñar al niño a identificar invariantes y a considerar el punto de vista del otro, se están creando las condiciones cognitivas y normativas para la reciprocidad y la responsabilidad. El reto teórico y pedagógico consiste en sostener una lectura que integre la continuidad construccionista con la aparición de saltos cualitativos, y que reconozca la inescindible mediación social y lingüística que hace posible la transición del hacer al pensar y del pensar a la norma.

Etapa de operaciones formales.

Aproximadamente entre 11 y 12 años de edad, en la mayoría de los sujetos se observa la emergencia de las operaciones formales, entendidas como estructuras cognitivas capaces

de razonar sobre proposiciones hipotéticas, relaciones abstractas y sistemáticas transformaciones mentales (*Ibíd.*, p. 125–126)[9]. Estas operaciones no constituyen simplemente nuevas destrezas para manipular datos concretos; instauran una lógica combinatoria y de transformaciones reversibles que posibilita la formulación de hipótesis, la deducción sistemática y la construcción de teorías y modelos mentales.

Aunque las capacidades específicas -por ejemplo, comprensión de proporciones, manejo de sistemas de referencia, nociones de equilibrio hidrostático o de probabilidad- suelen aparecer en un rango de tiempo cercano, la homología estructural entre ellas no es típicamente experienciada como tal por el sujeto. Dicha homología se evidencia mediante análisis teórico y experimental: todas comparten una lógica operativa centrada en la combinatoria de elementos y en la posibilidad de invertir procesos sin pérdida de coherencia descriptiva (*Ibíd*., p. 125).

Estos cambios cognitivos introducen transformaciones en el plano afectivo y normativo. Las nuevas posibilidades representacionales -contrafactualidad, perspectiva cognitiva intersubjetiva y abstracción valoral- amplían el espacio de la socialización y la transmisión cultural: las normas y valores adquieren formulaciones que trascienden lo inmediato y se vuelven objeto de reflexión y elección deliberada[10]. Por tanto, los factores sociales interactúan con las capacidades intelectuales; no es una disyunción entre lo innato y lo social sino una reciprocidad dinámica donde la estructuración cognitiva habilita nuevas modalidades de apropiación

[9] Piaget concibe el desarrollo intelectual en términos de asincronías y reorganizaciones estructurales: las operaciones formales no son meros contenidos nuevos, sino una nueva forma de organización de las operaciones previas (operaciones concretas). Filosóficamente, esto se vincula con una visión estructuralista y funcionalista del conocimiento: la mente construye modelos que pueden ser formalmente manipulados (estructura) y probados mediante operaciones internas (función). La noción de reversibilidad es clave: permite concebir la acción mental como transformable y recuperable, condición para la deducción válida y para el pensamiento hipotético-deductivo.

[10] Desde la filosofía de los valores, el surgimiento de la posibilidad contrafáctica (pensar en lo que podría ser) habilita la reflexión moral, pues el juicio sobre lo justo requiere comparar estados posibles y evaluar fines. La *autonomía moral*, así entendida, no es solo independencia de la *heteronomía*, sino capacidad crítica para construir estándares normativos mediante reflexión pública y argumentación.

valoral: «el mundo de los valores puede permanecer interior a las fronteras de la realidad concreta y perceptible o, por el contrario, abrirse a todas las posibilidades interindividuales o sociales» (*Id*.)[11].

Esta apertura hacia lo ideal transforma la manera en que el adolescente se vincula con el mundo. Ya no se trata solo de identificarse con figuras adultas, sino de construir una identidad propia, orientada al futuro. La autonomía moral, que comienza en la segunda infancia, adquiere aquí una nueva dimensión: el joven puede pensar en términos de justicia, equidad, estética, vocación. Piaget lo ilustra con el desarrollo de la idea de justicia social y con los ideales racionales, estéticos o sociales (*Ibíd*., p. 126).

La autonomía moral, entendida como la capacidad de razonar sobre normas y fines compartidos, muestra continuidad desde la segunda infancia, pero se reconfigura cualitativamente con la aparición de las operaciones formales: el joven puede ahora analizar principios de justicia, equidad y fines estéticos o vocacionales con criterios discursivos y contra-fácticos. Este tránsito no elimina la impronta de la socialización temprana, pero introduce la posibilidad de reconstrucción crítica de las normas recibidas[12].

Desde una perspectiva educativa y clínica, acompañar esta fase implica crear condiciones que permitan la experimentación hipotética y la deliberación valoral: ambientes que fomenten la formulación de hipótesis, el intercambio argumentado y la praxis reflexiva. Validar las preguntas del sujeto consiste en reconocer su capacidad normativa emergente y ofrecer marcos institucionales y pedagógicos que permitan traducir conjeturas en pruebas discursivas y prácticas deliberadas.

[11] Piaget reconoce el papel de la interacción social en la formación del juicio moral; la interiorización no es simple réplica: las normas sociales se someten a procedimientos de deliberación a medida que la cognición permite la toma de perspectiva. Filosóficamente, esto remite a una ética del discurso en germen: el individuo se hace sujeto moral en un espacio intersubjetivo donde las razones se confrontan.

[12] El enfoque piagetiano combina elementos de continuidad (las operaciones evolucionan desde estructuras previas) y de salto cualitativo (aparece una nueva organización operativa). En la filosofía del desarrollo, esta doble cara exige evitar reduccionismos: el cambio es, a la vez, continuidad de procesos y emergencia de nuevas propiedades funcionales.

Desarrollo y constitución de la conciencia moral en la infancia y la adolescencia.

Desde los primeros vínculos afectivos con las figuras parentales se inicia la constitución de una sensibilidad normativa que, en su aparición y evolución, articula de modo inseparable lo cognitivo, lo afectivo y lo social. Esta conciencia moral no es un paquete de normas recibido intacto ni una instancia puramente racional separada de la vida afectiva; más bien, es un entramado dinámico que surge de la interacción entre apego, prácticas imitativas, regulación emocional y negociación interpersonal. Distinto de una noción difusa de «moral», se propone aquí una distinción operativa: por conciencia moral se entiende la sensibilidad evaluativa que diferencia lo aceptable de lo reprobable (incluyendo afectos morales como la culpa, la vergüenza o el orgullo); por sistema moral, el repertorio de normas y principios que un grupo, institución o sujeto sostiene; y por juicio moral, el proceso cognitivo–afectivo mediante el cual se valora una acción, ponderando intención, contexto y consecuencias. Estas distinciones permiten evitar ambigüedades y seguir con mayor precisión la relación entre desarrollo cognitivo y transformación normativa.

El marco clásico que conecta capacidades cognitivas y cambios en el juicio moral está bien representado por Piaget y por su colaboración con Inhelder. Según Piaget, las fases del desarrollo cognitivo -preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales- configuran modos distintos de representar la realidad y, por tanto, modos distintos de entender las normas y las intenciones. En las etapas iniciales el pensamiento del niño permanece anclado en lo perceptible y lo manipulable; por ello, las reglas funcionan como objetos dados cuya eficacia depende con frecuencia de la presencia material de quien las impone: «el poder de las consignas está inicialmente ligado a la presencia material del que las da: en su ausencia, la ley pierde su acción» (*Ibíd*., p. 107).

Este realismo moral que describe Piaget, se traduce en una evaluación de las acciones centrada en los resultados observables más que en el motivo: el valor de un acto se juzga por sus consecuencias materiales, no por la intención que lo motivó. Tal configuración tiene fundamento en limitaciones cognitivas propias de la infancia temprana -dificultades para coordinar múltiples dimensiones de la acción, problemas para el razonamiento contra fáctico- y se

flexibiliza a medida que el sujeto adquiere operaciones concretas y, especialmente, operaciones formales, que habilitan la representación de estados mentales ajenos y la evaluación de motivos. Piaget e Inhelder describen el tránsito hacia una moral autónoma en términos de respeto mutuo y capacidad de justificar normas colectivamente: la regla deja de presentarse como sagrada o inmodificable y pasa a entenderse como producto de acuerdos susceptibles de modificación mediante consenso (*Ibíd*., p. 109).

La filosofía de los valores que subyace a Piaget es una epistemología genética: el conocimiento -y, por extensión, la normatividad- no es una mera copia de lo dado ni una imposición externa inmutable, sino una construcción progresiva que emerge de la actividad del sujeto en interacción con su entorno social. En este nivel, el juicio moral se organiza bajo lo que Piaget llama «realismo moral»: el niño considera que las reglas son absolutas, inmodificables, y que el valor de una acción depende de su resultado material, no de la intención que la motivó. Dos lecciones filosóficas resultan particularmente relevantes: primero, la normatividad aparece en la intersubjetividad; segundo, la universalización de principios morales exige capacidades cognitivas y prácticas discursivas que trascienden la percepción inmediata. Estas tesis ayudan a comprender por qué procesos como la negociación normativa en el juego reglado o la argumentación entre pares son motores del cambio moral.

Para articular con mayor precisión los mecanismos psicológicos implicados en la transformación moral conviene señalar al menos cuatro procesos interdependientes. En primer lugar, la toma de perspectiva y la teoría de la mente permiten inferir intenciones, creencias y deseos ajenos, condición necesaria para juzgar actos en función de motivos. En segundo lugar, las funciones ejecutivas -inhibición, control atencional y planificación- facilitan que el sujeto ponga entre paréntesis impulsos inmediatos y actúe conforme a reglas interiorizadas. En tercer lugar, las prácticas discursivas entre pares promueven la argumentación y la justificación pública de reglas, transformando acuerdos locales en normas reflexionadas. En cuarto lugar, el vínculo afectivo y la seguridad relacional hacen posible que el niño cuestione y negocie con la autoridad sin temor paralizante: el afecto facilita la aceptación reflexiva de normas, mientras que el temor puede asegurar cumplimiento inmediato, pero obstaculizar la interiorización autónoma si domina de modo persistente.

Entender que la autonomía moral resulta de la reconfiguración de estas redes cognitivas, afectivas y sociales evita lecturas mecanicistas que proponen la heteronomía y autonomía como estados mutuamente excluyentes y temporales en serie; más bien, conviene pensar en estadios mixtos, gradientes y coexistencias de motivos.

En el tránsito entre heteronomía y autonomía conviene precisar conceptos. La heteronomía, en la descripción clásica, se caracteriza por una obediencia dependiente de la presencia o sanción de la autoridad, por un realismo moral que privilegia la consecuencia objetiva y por criterios evaluativos externos.

La autonomía moral incorpora el reconocimiento racional de la legitimidad de las reglas, la valoración de las intenciones y el respeto recíproco. Entre ambos polos existen estadios intermedios: la obediencia por identificación con la figura adulta, la conformidad motivada por pertenencia grupal o la interiorización parcial de normas que aún no han sido plenamente justificadas por el sujeto. La velocidad y la profundidad del tránsito hacia la autonomía dependen de prácticas educativas, condiciones socioeconómicas y marcos culturales; por eso es indispensable evitar generalizaciones universalistas que no atiendan la variabilidad contextual y cultural, una crítica que se ha formulado tanto a Piaget como a sus sucesores.

La prolongación y sistematización de Piaget en la obra de Lawrence Kohlberg ofrece una perspectiva complementaria y crítica. Kohlberg amplió la secuencia de etapas morales con un énfasis mayor en la lógica del razonamiento y en la universalidad de los principios de justicia, proponiendo niveles que van desde la obediencia instrumental hasta principios éticos universales. Esta ampliación puso en evidencia la relación entre complejidad cognitiva y sofisticación moral, pero también recibió críticas importantes: por un lado, su énfasis en la justicia como criterio central fue cuestionado por estudios que mostraron sesgos culturales y de género; por otro lado, la primacía del razonamiento sobre lo afectivo fue vista como una reducción de la experiencia moral compleja, en la cual empatía, relaciones y emociones desempeñan roles constitutivos (Kohlberg, 1981, págs. 18-35).

Complementariamente, la investigación de Elliot Turiel (1983) en el campo de la psicología social subraya que los niños discriminan de forma temprana entre transgresiones que

dañan a otros (morales) y quebrantamientos convencionales, mostrando que no todas las normas son equiparables desde los primeros años y que existe una sensibilidad temprana a la injusticia que no se reduce a la obediencia a la autoridad (pp. 6–12).

Las investigaciones contemporáneas sobre teoría de la mente, cognición social y la ontogénesis de la cooperación aportan evidencia empírica que complementa y matiza los marcos piagetiano y kohlbergiano. Michael Tomasello y colaboradores (1999) han mostrado cómo la cooperación en contextos culturales y la capacidad de compartir intenciones y objetivos facilitan la aparición de normas compartidas y la capacidad de coordinación normativa; estas aportaciones sitúan la normatividad no sólo como producto del razonamiento individual, sino como logro cultural de prácticas interactivas que permiten la creación de convenciones y la crítica de las mismas (pp. 45–68). Investigaciones en neurociencia del desarrollo y en psicología cognitiva han identificado correlatos de la valoración de intenciones y de la empatía en redes neuronales implicadas en la cognición social, lo que ayuda a explicar cómo ciertas capacidades cognitivas hacen posibles transformaciones en el juicio moral (Wellman, 1990, págs. 3-21) (Harris, 2006, págs. 102-125).

Un eje central en la reconstrucción del criterio moral es la creciente importancia otorgada a la intención frente al resultado. La transición desde el realismo moral hasta una evaluación que privilegia motivos implica la aparición de categorías normativas más finas -culpa frente a accidente, negligencia frente a error involuntario-, la valoración de la proporcionalidad de la sanción y la emergencia de principios restaurativos orientados a reparar el daño. Pedagógicamente, esto demanda prácticas educativas que hagan explícitas las intenciones: ejercicios de *role-taking*, análisis de casos donde se separen intención y resultado, y prácticas restaurativas que prioricen la reparación y la reintegración por sobre la mera sanción punitiva.

Acompañar este desarrollo moral en entornos educativos conlleva una serie de orientaciones prácticas coherentes con una ética de la formación. En primer lugar, las reglas del aula deben ser objeto de negociación y justificación pública, de modo que la norma deje de aparecer como una mera imposición externa y pase a ser un compromiso discursivo. En segundo lugar, los juegos reglados y las interacciones entre pares deben ser promovidos como laboratorios de argumentación y toma de perspectiva; en ellos el niño aprende a coordinar

intenciones y consecuencias, a negociar sanciones y a responsabilizarse por sus actos. En tercer lugar, la autoridad pedagógica debe combinar estructura con afecto: límites claros y expectativas unidas a seguridad emocional permiten que la crítica y la disputa se den sin humillación ni expulsión, condiciones estas últimas que desactivan la reflexión moral. Finalmente, en la adolescencia deberían introducirse prácticas cívicas deliberativas que permitan conectar el juicio moral individual con la reflexión sobre normas colectivas y políticas, ofreciendo oportunidades reales de participación que formen el juicio crítico y la responsabilidad ciudadana.

El desarrollo moral puede comprenderse entonces, como un proceso de construcción en el que la persona, de manera progresiva, va a consolidar una postura frente a las normas, valores y vínculos desde una mirada cada vez más consciente y reflexiva. No se trata únicamente de obedecer reglas, sino de descubrir cómo esas reglas permean en la experiencia afectiva y con la capacidad de pensar al otro como sujeto. En este sentido, la psicología del desarrollo ha mostrado que la moralidad no surge de manera súbita, sino que se despliega en etapas que revelan la transición desde formas más dependientes de la autoridad hacia modos de relación basados en la reciprocidad y la cooperación. Explorar este recorrido nos permitirá comprender cómo se articulan las nociones de heteronomía y autonomía moral, y cómo estas categorías se convierten en claves para interpretar la transformación normativa en la infancia y la adolescencia.

En su obra el criterio moral en el niño (1932), Piaget elabora y comprende la moralidad infantil como un aspecto que no puede entenderse a razón de un simple traslado de normas desde el adulto hacia el niño. Para el autor, la moral es una construcción progresiva que se transforma en la interacción con la autoridad y, sobre todo, en el vínculo con los pares. La lógica que subyace a este tránsito se sostiene en la manera en que el niño pasa de concebir las reglas como mandatos externos e intocables, hacia reconocerlas como acuerdos negociables que se fundamentan en la reciprocidad.

En las primeras etapas, Piaget describe lo que denomina realismo moral: las reglas se perciben como absolutas, sagradas y dependientes de la presencia de la autoridad. El niño obedece porque la norma existe, sin cuestionar su origen ni su sentido. En palabras del autor,

«la regla es sagrada, intocable, impuesta por la autoridad de los mayores. El niño obedece porque la regla existe, sin preguntarse por qué» (p. 45).

Este modo de juzgar las acciones se centra en las consecuencias materiales y visibles, más que en las intenciones que las motivan. Así, el valor de un acto se mide por el daño causado y no por la intención del sujeto, «el niño pequeño juzga la gravedad de una falta por el daño material causado, mientras que el mayor comienza a tener en cuenta la intención» (p. 107).

La lógica del tránsito hacia la autonomía se abre cuando el niño, gracias al desarrollo cognitivo y a la experiencia de cooperación con otros, empieza a comprender que las reglas no son inmutables, sino acuerdos que pueden modificarse mediante consenso. Piaget lo expresa con claridad «la regla es el resultado de un acuerdo mutuo, puede modificarse si todos los jugadores consienten. La justicia se funda en la reciprocidad» (p. 62).

Este paso hacia la moral autónoma implica un cambio profundo: la norma deja de ser obedecida por temor al castigo o por la autoridad que la impone, y comienza a ser reconocida como legítima porque se construye en el respeto mutuo y en la valoración de las intenciones. La justicia, entonces, se convierte en un principio compartido que se negocia en la interacción, y no en un mandato externo que se acata sin reflexión.

La lógica piagetiana, en suma, describe un recorrido que va desde la obediencia heterónoma —dependiente de la autoridad y centrada en las consecuencias— hacia una autonomía moral que se funda en la cooperación, la reciprocidad y la capacidad de comprender los motivos de las acciones. Este tránsito no es lineal ni uniforme, pero revela cómo la moralidad se humaniza en la medida en que el niño aprende a mirar al otro como sujeto y a construir con él reglas que sostienen la convivencia.

Resulta necesario priorizar el estudio del desarrollo psicológico del niño como base de la vida mental futura, en este proceso y, de acuerdo con la postura piagetiana, la ontogénesis permite comprender cómo las estructuras cognitivas, afectivas y sociales se articulan desde la infancia y se convierten en el soporte de la personalidad del adolescente y del adulto responsable de la formación de otros.

El proceso de desarrollo infanto-juvenil, se caracteriza por la construcción de signos, símbolos e imágenes que, al transformarse en representaciones, posibilitan la interacción activa con el entorno; esta interacción no se limita al contacto con adultos significativos, sino que se extiende a instituciones y sistemas sociales que influyen en la organización del pensamiento. La evolución de estas capacidades asegura que el niño pueda pasar de formas egocéntricas de relación a modos cooperativos más estructurados.

La integración de lo cognitivo, lo afectivo y lo social en la infancia constituye un eje fundamental para el desempeño escolar y la socialización posterior. La consolidación de estas funciones garantiza que el adolescente pueda enfrentar demandas académicas y sociales con recursos internos suficientes, y que el adulto logre transmitir pautas culturales y educativas de manera coherente a través de mecanismos que más allá de la mediación y/o el modelaje, se articulen en un esfuerzo sistemático en el que ocurra una transferencia de significados que, conforme este vaya complejizando su sistema de representaciones, favorezcan la instauración de un sistema de creencias que rija su repertorio conductual, este esfuerzo formativo de los adultos significativos es lo que podríamos conocer como el germen y pivote de la Educación Moral, por ello, el desarrollo temprano debe ser considerado un aspecto central en la construcción de la vida mental y en la preparación para la responsabilidad social futura.

Aporte de Lawrence Kohlberg

Lawrence Kohlberg (1981) ofrece, por su parte, en su *Teoría del Desarrollo del Juicio Moral*, un mapa conceptual robusto para pensar cómo madura el juicio moral desde la infancia hasta la adultez; su propuesta debe, sin embargo, ser leída con precisión conceptual y con cautela crítica. En el centro de su enfoque está la idea de que el juicio moral no se reduce a una conducta observada ni nace mecánicamente de la obediencia a una regla: es, más bien, una capacidad discursiva y argumentativa por la cual los agentes justifican lo que consideran justo o correcto.

Esa capacidad puede estar más o menos desarrollada según el estadio cognitivo y la calidad de las relaciones sociales en las que el sujeto está inserto. Kohlberg articula estos cambios en niveles y estadios de reflexión crítica y ejemplo de coherencia: no basta con instruir

sobre el valor de la honestidad, es indispensable que los padres vivan esa honestidad en sus actos diarios (p. 76).

En primer lugar, conviene fijar algunas categorías formuladas por Kohlberg: por «juicio moral» entiende la capacidad de formular razones sobre la legitimidad de normas y acciones; por «norma», una regla social o institucional que puede ser recibida de modo acrítico o sometida a examen crítico; por «interiorización», el proceso por el cual una regla externa se integra en la trama valorativa del sujeto, ya sea como aceptación no reflexiva o como convicción razonada. Con estas distinciones evita ambigüedades que tienden a convertir a la norma en causa única de la moralidad o a sublimar la mera obediencia como signo de madurez ética.

El juicio moral no nace de una norma impuesta ni de una obediencia automática. Se construye lentamente, en diálogo con el entorno, en la experiencia compartida, en el conflicto que obliga a pensar más allá de uno mismo. Desde la infancia, el desarrollo cognitivo y moral avanzan en paralelo, entrelazándose en cada decisión, en cada pregunta, en cada vínculo. Kohlberg, retomando y ampliando la obra de Piaget, propone una secuencia de estadios que no solo describen cómo el niño aprende a distinguir el bien del mal, sino cómo transforma su forma de pensar sobre la justicia, la norma y la responsabilidad.

Kohlberg describe una progresión que resume bien los cambios cualitativos del razonamiento. En el nivel preconvencional el juicio moral está centrado en el yo: el valor de una acción se mide por sus consecuencias inmediatas para el agente -temor al castigo, expectativa de recompensa- y la justificación práctica se limita al cálculo instrumental. Como él mismo señala: «el juicio moral preconvencional se basa en la obediencia a reglas impuestas por figuras de autoridad, sin comprensión de su sentido» (*Ibíd*., p. 17).

En el nivel convencional la moral se organiza en torno a la pertenencia social y al mantenimiento del orden; las acciones se justifican por el deber, la lealtad y la conformidad con las expectativas del grupo; el sujeto busca «ser bueno» a los ojos de otros y la justicia suele entenderse como conformidad con las reglas establecidas. Kohlberg lo describe como «una moral de la buena conducta, donde el sujeto busca la aprobación de los demás» (*Ibíd*., p. 18). En el nivel post convencional el razonamiento se desplaza hacia principios éticos reflexionados: equidad, dignidad, libertad; aquí la legitimidad de una norma se somete a una evaluación

crítica en clave de principios universales, y el individuo puede cuestionar una regla cuando ésta colisiona con valores superiores. En palabras de este mismo autor «el juicio moral post convencional implica una orientación hacia principios éticos que trascienden las normas sociales vigentes» (*Ibíd*., p. 19).

Debe matizarse, empero, la afirmación -a veces presentada de modo determinante- de que «el juicio moral no nace de una norma impuesta». La formulación correcta es que el juicio moral no se forma exclusivamente por la imposición normativa: las normas influyen, pero no determinan automáticamente la emergente capacidad para justificar principios. Es necesario distinguir tres procesos correlativos: transmisión normativa acrítica (obediencia sin interrogación), interiorización reflexiva (comprensión y asimilación crítica de la norma) y reconstrucción normativa (reelaboración de la norma a partir de principios más generales). Esta distinción explica la aparente paradoja que atraviesa el discurso: por un lado, la familia y la escuela son agentes formativos indispensables -el ambiente familiar debe ofrecer espacios de reflexión crítica y ejemplo de coherencia; no basta con instruir sobre la honestidad, es indispensable que los padres vivan esa honestidad en actos cotidianos (*Ibíd*., p. 76)- y, por otro, la sola imposición de normas no garantiza la emergencia de un juicio moral autónomo (*Ibíd*., p. 42). La clave no es la presencia o ausencia de normas, sino la calidad de las prácticas sociales que las acompañan.

¿Qué condiciones facilitan, según la interpretación kohlbergiana y las aportaciones complementarias de la psicología del desarrollo, que un sujeto trascienda la moral convencional? Se requieren al menos cuatro condiciones articuladas: desarrollo cognitivo que permita la abstracción y el pensamiento hipotético-deductivo; prácticas discursivas donde se ejercite la argumentación y la consideración de perspectivas contrapuestas; coherencia y ejemplaridad en los adultos que articulen normas con razones; y exposición a conflictos y dilemas morales que obliguen a ponderar principios en tensión. En la práctica educativa esto se traduce en «espacios de reflexión crítica» concretos: talleres de discusión de dilemas, rutinas escolares de deliberación argumental, proyectos que demanden negociación y responsabilidad compartida. Cuando estas condiciones convergen, la norma deja de ser sólo regla obedecida y pasa a

ser objeto de reflexión, debate y reconstrucción, abriendo paso a la interiorización reflexiva que caracteriza los estadios superiores del juicio moral.

Desde la filosofía de los valores conviene situar a Kohlberg en una tradición y abrir el diálogo crítico. Su herencia piagetiana consiste en concebir el desarrollo moral como una progresión cualitativa vinculada a la estructuración cognitiva del sujeto; su orientación ética muestra resonancias kantianas en la búsqueda de principios universales y en la defensa de la autonomía racional como fundamento de la legitimidad normativa. Sin embargo, la teoría presenta límites que han motivado críticas fecundas: la ética del cuidado de Carol Gilligan (1982) recordó que una concepción centrada exclusivamente en la justicia y la imparcialidad puede omitir dimensiones relacionales y atencionales de la vida moral; estudios interculturales han cuestionado la pretensión de que ciertos principios sean inmediatamente universales sin reparar en la pluralidad de marcos valorativos; y las investigaciones empíricas contemporáneas solicitan mayores precisiones acerca de cómo se operacionalizan las prácticas deliberativas en contextos escolares diversos. Reconocer estas objeciones no desautoriza a Kohlberg: ofrece, más bien, la oportunidad de ampliar su marco integrándolo con perspectivas que ponderen la atención, la empatía y los lazos concretos como elementos constitutivos de una madurez ética integral.

Otra observación critica realizada a la teoría del desarrollo moral del autor, coincide con que la misma en apariencia predice una consistencia demasiado elevada en el razonamiento moral de los individuos, algo que no se confirma en la práctica, al respecto Carpendale (2000) refiere «una predicción clara que se desprende de la perspectiva de Kohlberg sobre las etapas es que, una vez que un individuo ha desarrollado una forma de razonamiento moral, se esperaría que aplicara esta forma de pensar, o conjunto de principios morales, a todos los conflictos morales que se le presenten» (p. 184).

En este sentido y de acuerdo con Kohlberg, una vez alcanzado un estadio de razonamiento moral, el individuo aplicará ese mismo modo de pensar a cualquier dilema, derivando en una interpretación rígida de la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, cuando lo que en la realidad ocurre -según es señalado por Carpendale- es que las personas pueden usar razo-

namientos de niveles más bajos en dilemas cotidianos (ejemplo: negocios, situaciones familiares, conducir bajo efectos del alcohol), aunque en entrevistas formales con dilemas de Kohlberg demuestren niveles superiores.

A nivel pedagógico resulta útil traducir estas ideas en un protocolo operativo. Primero, diagnosticar el estadio predominante en los estudiantes mediante herramientas de evaluación del razonamiento moral; segundo, diseñar secuencias didácticas que incorporen dilemas reales y simulados, rotación de roles y ejercicios de justificación por escrito y oral; tercero, formar a los docentes en la moderación argumentativa para que faciliten la deliberación sin imponer conclusiones; cuarto, evaluar formativamente la calidad de las justificaciones mediante rúbricas que valoren coherencia, consideración de contrapuntos y conexión entre razones y acción; y quinto, articular las prácticas escolares con políticas institucionales coherentes -transparencia en las normas, mecanismos de reparación restaurativa y responsabilidades compartidas- para que la coherencia normativa no sea sólo discurso sino práctica colectiva. Así, la máxima pedagógica de «vivir la honestidad» se concreta en procedimientos observables: reuniones de restauración tras faltas, foros periódicos de debate moral, y proyectos comunitarios que exigen acuerdos y rendición de cuentas. Lo dicho anteriormente lo podemos visualizar en la siguiente tabla (ver tabla 1):

Tabla 1. Comparación Desarrollo moral de Piaget y Kolhberg.

Criterio	Piaget	Kohlberg
Concepción del desarrollo moral	Transición de la moral heterónoma (obediencia unilateral) a la moral autónoma (cooperación y respeto mutuo).	Progresión en tres niveles (preconvencional, convencional y post convencional) con seis estadios de razonamiento moral.
Relación con el desarrollo cognitivo	El avance moral depende de la capacidad de descentración cognitiva y de las operaciones concretas.	El juicio moral requiere estructuras cognitivas superiores, como el pensamiento hipotético-deductivo.
Fuente de la moralidad	Surge de la interacción social, especialmente entre iguales, donde se negocian y acuerdan reglas.	Se construye en diálogo con el entorno, a través de dilemas y conflictos que obligan a justificar razones.

Los valores no son entidades fijas ni universales, sino construcciones dinámicas que se configuran en estrecha relación con el contexto cultural y social. Cada individuo, en su ciclo evolutivo, se encuentra inmerso en un entramado de influencias que resignifican sus creencias y orientan sus repertorios conductuales. La cultura y el tejido colectivo se convierten así en escenarios donde los valores se transforman y adquieren sentido, en diálogo constante con las experiencias cotidianas.

Este proceso no puede desligarse del desarrollo cognitivo individual, pues la capacidad de pensar, razonar y tomar perspectiva condiciona la manera en que los valores son interiorizados y reinterpretados. Tal como lo plantean Piaget y Kohlberg, la maduración cognitiva abre la posibilidad de pasar de una obediencia acrítica, en la que las posturas de los otros son los principales determinantes de las conductas del individuo en los estadios iniciales de su desarrollo, a una reflexión autónoma sobre las normas, coincidiendo esto con la postura de Bronfenbrenner quien nos recuerda que esta evolución se encuentra siempre mediada por los distintos niveles de proximidad del entorno. La interacción entre lo intraindividual y lo social revela que la educación moral es, en esencia, una construcción compartida.

De este modo, la formación en valores se entiende como un proceso de integración en el que confluyen las capacidades cognitivas del sujeto y la acción del contexto social que lo rodea. La interacción con iguales, la influencia de los adultos significativos y la presencia de instituciones y sistemas culturales permiten que los valores se conviertan en convicciones razonadas, capaces de orientar la conducta hacia la cooperación y el respeto mutuo. La educación moral, entonces, se revela como un puente entre la interioridad del individuo y la colectividad, donde se consolidan las bases para una vida ética y socialmente responsable.

Cómo ocurre este proceso de asimilación de las pautas normativas del mundo social, depende no sólo del entorno en el cual éste se desarrolla, sino de la cualidad de los vínculos primarios que establece en especial con sus principales responsables de crianza. Es desde el proceso de socialización[13] primaria, que el hombre logra construir una representación del

[13] Socialización: «aquel mediante el cual las personas adquirimos los valores, creencias, normas y formas de conducta apropiados en la sociedad a la que pertenecemos» (Musitu y Cava, 2001, pág. 115; citado por Capano y Ubach, 2013, pág. 85).

mundo en el que se halla inmerso e iniciarse en la comprensión y resignificación de la compleja red de simbolismos de los que él también hace parte; siendo el primer espacio de contacto con la cultura su entorno primario de desarrollo, un espacio vincular responsable de la mediación de los aprendizajes necesarios para la transición hacia la vida adulta, a saber: la familia.

CAPÍTULO II

La intersubjetividad de la socialización primaria

La socialización constituye el proceso mediante el cual el individuo se apropia de los códigos culturales, las normas y los valores que le permiten integrarse en la vida social. Lejos de ser espontáneo, este proceso se encuentra mediado por instituciones y vínculos que orientan la formación del sujeto desde sus primeros años de vida. La manera en la cual el individuo va creando su propia representación de la realidad en la que se halla inmerso, es un proceso que inicia incluso mucho antes de su nacimiento.

De los vínculos hacia los significados

Concebido en el marco de un vínculo intersubjetivo, el proceso de convertirse en persona trasciende al mero hecho biológico y se entrelaza con una mezcla de representaciones, devenidas en simbolismos y significados individuales y compartidos, no solo con origen en los sujetos responsables de su llegada al mundo, sino también, en la compleja red de relaciones y creencias de las cuales estos son participes. De manera directa, tal como lo señala Durhkheim en las *reglas del método sociológico* (1895/1986), estas creencias se refractan en los individuos diferenciándose como hechos sociales -entendidos estos como toda manera de hacer, establecida o no, susceptible de ejercer sobre el individuo una coacción exterior (p. 51)-, que llegan a impactar en su imaginario, incluso permeando la manera en la que van a construir su propia narrativa.

Así descrito, no resulta un contrasentido el suponer que si bien la realidad social que nos rodea es resignificada por el individuo para construir su propia mirada del mundo, esta misma interpretación es el resultado de la interrelación activa entre múltiples de ellas, también llamadas subjetividades, que, además de caracterizar la pluralidad del entramado social y cultural, le brinda ese punto de partida que le permite empezar a comprender y denominar lo que le será conocido y cuya introducción es primera responsabilidad de aquellos con quienes establece sus vínculos primarios.

Ahora bien, ¿es el mundo individual el resultado de una construcción permeada por esas subjetividades, en la que lo social resulta el germen de la mirada del sí mismo, o aun y cuando le impactan, esa mirada personal resulta de una resignificación -desde una postura constructivista- que incluso le agrega un nuevo sentido a lo conocido?

La esencia de un hecho social, según Durkheim (1893/2001), se revela en su capacidad de imponerse sobre el individuo. No se trata de simples vivencias internas ni de fenómenos psicológicos aislados, sino de realidades colectivas que existen fuera de la conciencia personal y que, al mismo tiempo, ejercen una presión constante sobre ella. Lo que distingue al hecho social es precisamente esa fuerza coercitiva que orienta y regula las conductas, asegurando que el sujeto se ajuste a las normas y valores compartidos por la comunidad.

Conviene precisar que, en los momentos iniciales de nuestro desarrollo, los seres humanos nos encontramos fuertemente influenciados por el entorno en el cual nos encontramos inmersos y en mucho, nuestros repertorios conductuales van a supeditarse a la manera en la cual nuestro ambiente nos moldee a través de la exposición a los primeros aprendizajes y de los primeros vínculos; sin embargo, no pareciera certero asumir que esta influencia externa pueda mantenerse en el tiempo de forma inalienable, en cuanto el individuo es capaz de transformar la realidad en la que actúa deconstruyendo para su propia comprensión lo vivido y devolviendo, a través de la acción, la manera en la que es capaz de vivenciar el mundo que le rodea.

Es así como, la construcción progresiva de la psique como asiento de la vida mental, supone la consideración de dinámicas intrapersonales que, en interacción con el ambiente, constituirán el marco de referencia a partir del cual se integrarán los procesos de pensamiento y finalmente, el diálogo interior que impactará en como la persona, ya en este proceso, humanizada, caracterizará su propia mirada de sí misma y del mundo.

Constituye este un ejercicio que, por su alta complejidad, debe primero modelarse, con especial responsabilidad de aquel que sirve de mediador de aprendizaje, atendiendo a la realidad evolutiva, afectiva y social, como ejes trasversales en el desarrollo del pensamiento.

La instrucción y transmisión de los primeros aprendizajes, reviste un elemento de vital importancia e interés para los principales adultos significativos, toda vez que esto le permite

al sujeto cognoscente, el desarrollo de competencias instrumentales, emocionales y cognitivas que favorecerán su proceso de adaptación al entorno del cual forme parte. Estos aprendizajes, conforme el individuo se desarrolla, variaran no solo en su nivel de complejidad práctica (el hacer) sino también en aquello que se espera como respuesta del que aprende, que en general, viene representado en el nivel de autonomía en los hábitos, habilidades y destrezas, que le permiten mejorar la interacción e interrelación con la realidad que lo circunda.

Sin embargo, el comprender las pautas funcionales de su entorno no es una facultad que únicamente dependa del agente responsable de la formación, sino, es más bien, un proceso profundamente dialógico en el cual el individuo en desarrollo -como hemos ya mencionado-, construye, significa y resignifica la información que le es transmitida y, atendiendo a la evolución de sus procesos de pensamiento, logra integrar una mirada propia de la realidad, que si bien le permite dar una respuesta a las demandas de su entorno, en sus procesos iniciales si depende significativamente de los sistemas de creencias del mediador de aprendizaje.

Se convierte en una preocupación fundamental de los espacios y responsables de formación, como agentes de socialización (entre ellos la familia como primer entorno de desarrollo), el definir de manera clara cuales son las pautas de interés en las cuales debe ser formado el individuo, buscando con ello favorecer la aparición de conductas respetuosas de los sistemas normativos, identificados como positivas por el conjunto social.

De lo anterior se sigue, que en el proceso de formación de la persona confluyen tanto la intervención de las fuerzas externas (de naturaleza social y cultural) como la acción de los adultos significativos que, como principales mediadores de aprendizaje, son responsables no sólo de su resguardo sino también de la manera en la cual construye sus aprendizajes, otorgando progresivamente y en simultáneo, un significado personal a las experiencias vividas; toda vez que todo aquello que aprendemos, parte y se encuentra permeado por la interpretación y los significados de aquel que forma, respecto a su propia realidad (Savater, F. 1997).

Como principal agente de socialización primaria, se erige así la familia como el núcleo originario y más influyente, pues es en su seno que se configuran las bases afectivas, cognitivas y morales que sostendrán la identidad y la participación social del individuo.

Al respecto, Émile Durkheim (1893/2001) señalaba que la cohesión social depende de la interiorización de normas colectivas, y que la familia cumple un papel esencial en la transmisión de valores que previenen la anomia y garantizan la integración comunitaria (p. 56). En esta perspectiva, la familia no es solo un espacio privado, sino una institución social que asegura la continuidad de la moral colectiva. De manera complementaria, Talcott Parsons y Robert Bales (1955) subrayaron que la familia cumple funciones expresivas e instrumentales, siendo responsable de la socialización primaria que prepara al niño para asumir roles en la sociedad más amplia (p. 23).

Sin embargo -dando respuesta a la pregunta inicial de este apartado-, si bien es cierto que la familia y su red de interrelaciones, es la primera responsable de formación, conviene aclarar que dicha influencia no ocurre de manera aislada a la acción del sujeto a la que está dirigida; éste en sí mismo, no es únicamente un ente pasivo que recibe aquello que le permite ser captado por sus sentidos. El ser humano llega al mundo con un potencial biológico que le habilita para procesar aquello que conoce y, al mismo tiempo, ir consolidando aprendizajes que, dado el momento, le van a permitir construir una realidad que aunque parte de otras redes de influencia, tendrán para él un significado psicológico distinto, con una cualidad que le posibilitará el no solo poder reconocer de donde viene, sino reelaborar, generar y, finalmente, proyectar repertorios de acción propios que facilitaran su propia interacción con el entorno. Pero si es la familia el primer marco de referencia, resulta fundamental revisar su conceptualización.

Familia: conceptualización desde la filosofía y la sociología

La comprensión de la familia como realidad humana no puede limitarse a su dimensión sociológica o normativa. A lo largo de la historia del pensamiento, diversos filósofos han intentado explicar su origen, su sentido y su función en la constitución de la persona y de la vida comunitaria.

Resulta fundamental examinar el origen y la transformación histórica de la familia para comprender cómo esta institución ha adoptado distintas formas según las condiciones materiales y sociales de cada época. Este análisis permite situarla dentro de un proceso evolutivo

que no es estático ni naturalizado, sino profundamente vinculado a los cambios económicos, las relaciones de poder y las estructuras sociales que han configurado su desarrollo.

En su obra *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado* (1884/2006), Friedrich Engels describe que el desarrollo de la familia ha pasado por una serie de etapas históricas clave, evolucionando desde formas primitivas de relaciones sexuales comunitarias hasta la forma predominante en la civilización. En este proceso, esta forma de organización de los grupos humanos basada en el parentesco parece acompañar -o incluso subordinarse- a las transformaciones materiales que definen cada etapa histórica, reflejando los cambios en la producción, la organización del trabajo y las relaciones sociales que caracterizan el tránsito de un estadio a otro (p. 12).

Parte de su idea central, sustentada en los hallazgos de Lewis Morgan, que dan cuenta de la evolución antropológica de la familia, es precisamente la propuesta de que la evolución de esta estructura social, responde en primera instancia más a los requerimientos de supervivencia de la especie, que a las previsiones o reglas que hoy, dentro de la moralidad se entienden. Impresiona de relevancia para Engels, el señalar que la misma (la familia), es el resultado de una formación histórica que al mismo tiempo influye en el orden social, destacando en este sentido que «cuanto menos desarrollado está el trabajo y más restringida es la cantidad de sus productos -y, por consiguiente, la riqueza de la sociedad-, con tanta mayor fuerza se manifiesta la influencia dominante de los lazos de parentesco sobre el régimen social» (*Id*.).

Se suma, además, la idea de la no existencia de una correspondencia directa entre los sistemas de parentesco y las formas de familia que históricamente han sido definidas. En la lectura de Engels, puede interpretarse que la configuración de los grupos humanos no depende únicamente de los medios de producción, sino también de los sistemas de creencias que la especie humana fue definiendo para justificar la organización de aquello que hoy reconocemos como estructura familiar.

En este marco, la *gens* -concebida como una forma originaria de organización social basada en vínculos de parentesco reales o supuestos, derivada de la familia punalúa (*Ibíd*., p. 50) y anterior a la familia monogámica, la propiedad privada y el Estado- constituye un punto clave para comprender esta evolución. Los vínculos que articulan a sus miembros, y que

a la vez regulan sus relaciones internas, transitan progresivamente desde prácticas endogámicas hacia normas exogámicas. Este desplazamiento no solo contribuye a preservar la vitalidad biológica del grupo -un proceso más espontáneo que consciente-, sino que también responde a la búsqueda de fortalecimiento colectivo. Como señala Morgan, citado por Engels, este intercambio entre grupos permitía «engendrar una raza más fuerte, tanto en el aspecto físico como en el mental (…). Al fundirse dos tribus avanzadas en una sola (…) los nuevos cráneos y cerebros crecían hasta abarcar las capacidades de ambas» (*Ibíd*., p. 54).

A partir de este tránsito interno de la *gens*, donde las reglas de parentesco comienzan a reorganizarse y a delimitar nuevas formas de convivencia, se abre paso a una configuración más estable de vínculos que anuncia el surgimiento de la familia sindiásmica (*Ibíd*., p.60). Esta forma de unión, aunque todavía lejos de la monogamia estricta, introduce un grado mayor de exclusividad y permanencia entre los miembros de la pareja, y con ello inaugura un modo distinto de organizar la vida doméstica y la filiación.

En este punto puede reconocerse el germen de transformaciones que, con el tiempo, darán lugar tanto a la civilización como a las formas familiares que hoy consideramos habituales. Sin embargo, Engels deja claro que estas estructuras no son definitivas ni naturales, sino expresiones históricas sujetas a los cambios materiales y simbólicos de cada época. Por ello, incluso la familia contemporánea -heredera de ese largo proceso evolutivo- continúa en transformación, adaptándose a nuevas condiciones sociales, económicas y culturales que siguen reconfigurando su sentido y sus funciones.

La lectura antropológica de la familia, al situarla en el horizonte de su origen y transformación histórica, permite comprenderla como una realidad dinámica, moldeada por las condiciones materiales y simbólicas de cada época. Sin embargo, para completar esta mirada resulta necesario trascender el análisis de su evolución y atender a la manera en que, la familia se configura como institución social, portadora de normas, valores y funciones que aseguran la cohesión comunitaria. Es precisamente en este tránsito, de la antropología filosófica e histórica hacia la antropología sociológica, donde se revela la doble condición de la familia: como producto de procesos históricos y, al mismo tiempo, como estructura normativa que regula la vida cotidiana y articula la integración del individuo en la sociedad.

La familia transmite valores y normas colectivas, preparando a los niños y adolescentes para lo que supone la vida social y en esa dinámica, cómo incluso logra percibirse respecto a ella, lo que, si bien es en esencia un elemento más hacia lo intrapersonal, de alguna manera constituye en un nivel supra, una cualidad más fina de lo inoculado por ella.

Es esa capacidad de crear, aquello que puede considerarse el elemento distintivo entre el hombre y otras especies. Generar y construir en un intercambio reciproco con el entorno, del cual efectivamente, el individuo recibe más que estímulos de diferente naturaleza (que podríamos comprender como significados para Savater o realidades si hacemos la misma lectura partiendo desde la mirada de Zubiri), podemos concebirlos, llegado el caso, como diferentes miradas del mundo, organizadas muchas de las veces en atención a acuerdos específicos, consensos respecto al ser o el hacer, que explícitos o no, finalmente y siempre enmarcados en el momento histórico en el que ocurran, darán paso a lo que conocemos como cultura.

¿Cómo la familia se convierte en el primer agente socializante de esa variable y compleja red de significados? Alejandro Moreno, en su ponencia denominada *La familia educadora en valores, formadora de ciudadanos* (2008) desarrollada en el marco de la VII Jornada de Educación en Valores, realizada en la Universidad Católica Andrés Bello, al respecto señala: «… la vida en concreto, se vive, se ejerce, se practica, de un modo histórica y culturalmente determinado. No se vive la vida pura sino la vida socializada. Se nace ya a un mundo humano en el que se da un modo propio de vivir» (p. 21).

Para el individuo, en los estadios iniciales de su desarrollo -niñez y adolescencia, esta vida socializada se ve reflejada en los primeros vínculos. Si bien es cierto (y lo revisaremos más adelante) que el hombre nace ya con un potencial de conocer y desde el hacer, en progresión construir su ser, es el acceso a su entorno mediado por agentes activos que le faciliten su integración y al tiempo garanticen la idoneidad de los procesos de acomodación y asimilación[14] para lograr el éxito de la adaptación a su entorno, aquel que garantiza -según Coppola de Scarcioffo, B (2008) -, la transmisión de las «construcciones socioculturales de cuya herencia la familia es depositaria y transmisora» (p. 52); porque los actores mediadores en primera

[14] Asimilación: mecanismo por el cual el niño incorpora nuevas experiencias dentro de esquemas ya existentes.

instancia son, en general, los progenitores y/o figuras parentales, representantes centrales del grupo familiar primario.

Si bien la antropología filosófica e histórica ha mostrado la evolución de la familia como institución y la sociología ha destacado su función normativa en la transmisión de valores colectivos, resulta imprescindible ahora atender a la dimensión psicológica de esta realidad. La familia no solo se configura como estructura social, sino también como matriz subjetiva en la que el individuo, desde sus primeros vínculos, internaliza significados, acomoda y asimila experiencias, y construye la base de su identidad personal. En este sentido, la antropología psicológica de la familia permite comprender cómo las dinámicas afectivas, cognitivas y simbólicas que se gestan en el seno familiar constituyen el fundamento de la humanización, mostrando que la familia es simultáneamente institución social y espacio psíquico originario donde se fragua la mirada del sujeto sobre sí mismo y sobre el mundo.

Antropología psicológica de la familia

¿Es la familia una estructura estática del entramado social? O ¿constituye un elemento abierto al complejo de transacciones en las que participa y, como tal, está sujeta a cambios al verse impactada por los otros elementos del sistema, desde la mirada del individuo, aquel que define como realidad?

Antes de abordar el estudio específico de la familia, resulta necesario ubicar al ser humano en el horizonte más amplio de su realidad constitutiva. El hombre no es un ente aislado, una esencia fija y autónoma, sino un agente inmerso en una compleja red de relaciones que se define y cobra sentido exclusivamente en los vínculos intersubjetivos que -como hemos dicho- le permiten significar y resignificar aquello que conoce. Su ser se despliega y se especifica en una cadena de referencias fundamentales: es humano solo en contraste y comunión con las otras especies; se comprende como niño o adolescente en relación dialéctica con el mundo adulto y la tradición cultural que lo acoge; se constituye como hijo dentro del entramado primordial de una familia, su primera morada en el mundo; y se juzga moralmente bueno (o no) a la luz de un sistema de creencias y valores que trasciende su individualidad. Por tanto, concebir al hombre como «parte de la realidad misma» implica reconocerlo, precisamente, como un fragmento consciente cuya identidad y sustancia están tejidas por los hilos

de pertenencia a sistemas culturales y familiares, cada uno de los cuales integra, desarrolla y transmite su propio *ethos*[15]. Es desde esta comprensión relacional y holística -donde el individuo es siempre un ser en relación- que la antropología psicológica de la familia puede iniciar su indagación, examinando cómo esa matriz primaria de vínculos forja, sostiene y da significado a la persona en su tránsito por el mundo.

Ahora bien, para comprender la función de la familia como matriz constitutiva, es necesario detenerse en el individuo mismo, en su condición de agente transformador. El hombre humanizado no lo es únicamente en relación con el otro desde el punto de vista natural o biológico, sino también en virtud de su potencial para conocer, que impresiona ser aquello que puede definirlo esencialmente como humano. Las características morfológicas con las que nacemos determinan funciones especializadas que nos convierten en seres capaces de transformar nuestro entorno. Surge entonces la cuestión: ¿esta cualidad es constitucional o se proyecta en el hacer, tras ser estimulada por la acción ambiental?

Más allá de la clásica contraposición entre lo innato y lo adquirido, resulta imprescindible comprender que el individuo se constituye como agente transformador gracias a la interrelación con los otros. Sin embargo, la unidad capacitante para este fin se encuentra en la estructura biológica del ser, que posibilita el despliegue de la cualidad intelectual. Lo biológico y lo social, lejos de ser opuestos, son entonces dimensiones complementarias y mutuamente influyentes.

La biología humana es el resultado de un proceso evolutivo complejo, en el cual la especialización de las estructuras físicas ha permitido la complejización de la función intelectual. Este proceso, aún inacabado, se ha visto impulsado por las transformaciones introducidas por el hombre en su interacción con el entorno, asegurando su supervivencia y dejando huellas en la genética transmitida a las generaciones posteriores. Así, el hacer humano ha sido motor de preservación y, a la vez, de ampliación del potencial biológico, expresado en el psiquismo como una creciente complejización de funciones.

[15] Etimología y la relación conceptual directa: ἔθος (ethos, hábito/costumbre) → ἦθος (ēthos, carácter) *Ética a Nicómaco*, Libro II, 1, páginas 157-159.

En este sentido, el filósofo español Xavier Zubiri en su ensayo titulado *El Origen del Hombre* publicado en el año 1964 (compilado en la obra *Siete ensayos de antropología filosófica*, editada por Germán Marquínez Argote, 1982; Bogotá: Universidad Santo Tomás, Centro de Enseñanza Desescolarizada), señala:

> …pero tanto en su vida individual, como en su desarrollo específico, la primera forma de realidad que el hombre aprehende es la de sus propios estímulos: los aprehende no como meros estímulos, sino como estímulos reales, como realidades estimulantes; tanto, que la primera función de la inteligencia es puramente biológica, consiste en hallar una respuesta adecuada a estímulos reales (p. 24).

Esta afirmación podría reforzar la idea de que la capacidad intelectiva no puede disociarse de la base biológica, sino que ambas dimensiones conforman una unidad constitutiva que se despliega en la interacción con el entorno y con los otros.

La familia, como primera unidad de interrelación, constituye el espacio originario donde el individuo logra expresar por primera vez su potencial de aprendizaje. En ella, no solo transforma su entorno y a sí mismo, sino también el entramado relacional que sostiene la maduración de sus miembros. Así, la antropología psicológica de la familia reconoce que la humanización del individuo se da en la tensión y complementariedad entre su base biológica y su interacción social, siendo la familia el espacio donde se actualiza la condición transformadora del ser humano.

El desarrollo de la capacidad de simbolizar -y con ella, la emergencia del pensamiento y su expresión a través del lenguaje en sus distintos niveles- no puede explicarse únicamente por el funcionamiento intacto de las estructuras biológicas implicadas en estos procesos, ni por la riqueza de los estímulos que el niño recibe en su medio físico durante los primeros estadios de su vida. Es ya ampliamente reconocido, tal y como fue mencionado, el papel decisivo del elemento relacional, visible en primera instancia en la acción de los adultos significativos, en la configuración de la psique.

Son estos actores quienes, al involucrar al niño en su entorno, lo guían primero hacia el conocimiento y luego hacia la comprensión de cómo se organiza la realidad, permitiéndole descubrir que puede influir en ella y reconocerse como parte de lo que observa. De manera semejante, incluso antes de su nacimiento, el individuo es ya objeto de representación en el

imaginario de los progenitores -o de las figuras parentales- que ejercerán la función de agentes de socialización primaria.

La familia, como hemos señalado en secciones anteriores, constituye entonces el primer entorno de desarrollo y el espacio donde el niño establece su contacto inicial con el medio del que hace parte. A medida que distingue entre su propio cuerpo y el mundo externo, se inserta en una red de relaciones diversas, cuya influencia -directa o indirecta, cercana o distante- marcará no solo la forma en que conoce, sino también la manera en que siente, valora y finalmente, actúa.

En este recorrido, hemos reconocido a la familia como institución histórica, social y psicológica, capaz de articular la transmisión de aprendizajes -entre ellos los valores- y la construcción de significados que sostienen la identidad del individuo. Sin embargo, para comprender su función en la actualidad resulta necesario descender al nivel concreto de las experiencias vividas por quienes la encarnan día a día. Es allí, en la voz de los padres y en la manera como interpretan su rol dentro de un contexto de atención, donde se revela la dimensión práctica de la familia como agente socializador y formador, mostrando cómo las categorías abstractas se traducen en acciones, expectativas y narrativas cotidianas.

La Familia: Una mirada de los padres desde el nicho de un contexto de atención

Pareciera existir, de acuerdo a lo revisado hasta ahora en la literatura, un consenso explícito en la afirmación de la familia como el grupo humano señalado responsable del proceso de socialización primaria del hombre en los estadios iniciales de su desarrollo. Pero, ¿no es el hombre en sí mismo un sistema abierto, agente transformador de la realidad que conoce y parte de esa realidad que es transformada? Aquello que se transmite, aquello que se enseña -inconscientemente o no-, ¿acaso no forma parte de lo que se privilegia, y de ser así, no constituye eso un valor?

Lo que la familia, representada en los primeros adultos significativos enseña, no es otra cosa que aquellos contenidos que a lo largo de su propio desarrollo ha considerado relevantes en su hacer para sustentar su ser. No se trata tanto de su correspondencia con lo que es socialmente aprobado por el sistema cultural del cual hace parte -que ciertamente en poco o mucho lo permea, pero que incluso con el tiempo puede resignificarse- como el significado y

relevancia que, dentro de su sistema de creencias, primero el individuo, luego la pareja parental, define para sí mismo y para su proyecto de familia como adecuado (de estar este previamente concebido).

La conciencia de los agentes transmisores en relación a los contenidos que desean enseñar, como por ejemplo los valores, es lo que les lleva a comprender la importancia de mantenerse en continua formación, además de observantes de las mejores prácticas que aumentarán la probabilidad de que sus hijos y/o adolescentes en formación, lleguen a interiorizar y mejor aún, supeditar su accionar, a la consideración de la estructura de valor cuya idea fue inoculada en el hogar ocurriendo, tal y como fue descrito por Piaget (1932), una progresión entre el pensamiento moral heterónomo, donde «lo correcto es lo impuesto por la autoridad» hacia una moral autónoma, fundamentada en el respeto mutuo y la cooperación (p. 104).

Es además este nivel de conciencia, aquello que permite la concreción de mecanismos de acción que lleven a los padres (principales agentes de formación) a buscar la orientación de agentes externos, a fin de favorecer el ejercicio de su rol, ya no desde lo socialmente deseable, sino desde la comprensión de la importancia de identificar los significados diana, que servirán de guía para la adaptación satisfactoria de sus hijos a una realidad actual altamente demandante, con retos y riesgos probados, para la integridad de la psique de cualquier persona en formación.

Dentro del marco metodológico cualitativo que sustenta esta investigación, se ha considerado pertinente integrar la perspectiva de *informantes naturales* —padres y figuras parentales— como fuentes primarias de conocimiento en torno a la función socializadora y educadora de la familia. Su inclusión permite acceder a significados, experiencias y prácticas cotidianas que, desde la voz de quienes ejercen la parentalidad, enriquecen la comprensión del fenómeno familiar más allá de las aproximaciones teóricas. El uso de entrevistas a profundidad con dichos informantes se justifica en cuanto esta técnica posibilita captar la complejidad de los procesos subjetivos y culturales implicados en la transmisión de valores y la construcción de identidad, aportando una dimensión vivencial que complementa el análisis conceptual y documental.

Esta opción metodológica se fundamenta en los principios de la investigación cualitativa, particularmente en el valor otorgado a la *experiencia directa de los actores sociales* como vía para comprender los fenómenos humanos en su contexto natural. Como sostiene Michael Quinn Patton en su obra *Qualitative Research & Evaluation Methods* (2002), «la profundidad y riqueza de las entrevistas en profundidad radica en su capacidad para acceder a las perspectivas de los participantes desde su propio marco de referencia, permitiendo explorar en detalle sus experiencias, pensamientos y sentimientos» (p. 342). En esta línea, las narrativas recabadas a través de encuentros dialógicos con padres y madres no solo documentan prácticas educativas, sino que revelan los significados que subyacen a su acción, contribuyendo así a una interpretación contextualizada y multidimensional de la familia como agente de socialización primaria.

Del análisis de sus posturas (anexo A-1), se desprende como la familia es desde sus miradas, un espacio protegido y cálido donde se nutre a los hijos con afecto y valores, con el fin de que desarrollen sus propias raíces y criterios para que, al salir al exterior, puedan mantenerse firmes frente a las tormentas de la sociedad moderna.

Se revela como un entramado complejo que trasciende la noción de unidad básica para convertirse en un *espacio de acompañamiento y afecto*, donde el cuidado emocional y físico constituye el eje de la vida cotidiana, en palabras de una de las madres: «mi familia se ha caracterizado por ser un espacio de acompañamiento cercano, donde la crianza ha estado marcada por el afecto, la comunicación y la búsqueda constante de equilibrio entre libertad y responsabilidad marcado por la confianza», mientras que para otra «mi familia es amorosa respetuosa y divertida. Siempre con algo pendiente de que hacer. Mis dos hijas han crecido en un hogar cálido y tranquilo, mi esposo y yo hemos tratado de darle mucho amor y de cuidarlas física y emocionalmente».

Pero este ámbito íntimo es también el *primer escenario de socialización*, el molde donde se configuran las pautas de interacción con el mundo exterior y donde los hijos, como afirma uno de los entrevistados, se convierten en reflejo de lo que viven en casa. En medio de las tensiones de la modernidad, la familia se concibe además como *filtro crítico ante la realidad externa*, capaz de proteger a los niños de la «vida de corredera», del tráfico y del estrés, y de

orientarles frente a las tecnologías y redes sociales, distinguiendo entre modelos dañinos y valores constructivos.

A ello se suma su carácter de *sistema adaptativo y diverso*, que enseña a aceptar la pluralidad de formas familiares y reconoce que, aunque cada una tenga dinámicas propias, todas buscan lo mejor para sus miembros. Finalmente, la familia se entiende como *comunidad educativa extendida*, donde la influencia del docente refuerza la formación de los hijos, mostrando que este núcleo no es un espacio cerrado, sino una red viva que articula afecto, socialización, protección, diversidad y educación en un mismo horizonte de sentido, coincidiendo con el aporte de Moreno (2008) quien destaca como una función esencial de la familia la transmisión de los valores identificados como tal, en la sociedad en la que se halle inmersa, siendo la praxis espontanea en su cotidianidad (no teórica ni intencional), el principal mecanismo de instrucción.

El recorrido realizado en este capítulo ha permitido reconocer a la familia como el núcleo originario de la socialización primaria, espacio donde se entretejen las dimensiones históricas, sociales y psicológicas que configuran la identidad del individuo y orientan su participación en la comunidad. La familia no se limita a transmitir normas y valores, sino que constituye el ámbito donde se gestan los significados que sostienen la vida afectiva y moral del sujeto, y donde se inicia el tránsito hacia la autonomía y la construcción de una mirada propia del mundo.

Sin embargo, esta función formadora no se expresa de manera abstracta, sino que se concreta en las prácticas cotidianas de los padres y figuras parentales, quienes, desde sus estilos de relación y educación, marcan el rumbo de la experiencia infantil y adolescente. De allí que resulte imprescindible, en el capítulo siguiente, examinar los *estilos parentales* como la manifestación concreta de esa responsabilidad, pues en ellos se revela cómo la autoridad, el afecto y la guía se articulan para dar forma a la socialización y al desarrollo integral de los hijos.

CAPÍTULO III

Los Estilos Parentales
como ejes transversales en la Educación Moral

Hemos presentado, a la luz de la visión de diferentes teóricos, como el proceso de desarrollo y consigo la formación del individuo, puede concebirse como un complejo bucle de transacciones diferenciadas en varios niveles de proximidad que, aun y cuando suponen el núcleo mismo del proceso de humanización, no dejan de lado la relevancia del potencial de ser (lo biológico) que es inherente al ser humano.

Lo social, que finalmente es aquello que de alguna manera podemos entender que establece las bases del mundo intrapersonal, parece constituirse en el elemento diana de la psique; ésta existe gracias al potencial que brinda una estructura biológica con siglos de evolución, un proceso en sí mismo inacabado, pero su cualidad, aquello que conforma la compleja red de significados -inicialmente símbolos devenidos en representaciones que se nutren y transforman en los primeros-: ¿no viene dado por la acción de los primeros vínculos? ¿Y acaso no son estos, a su vez, el propio resultado de la interacción de narrativas, permeadas y en sí mismas, la consecuencia de la resignificación de múltiples subjetividades?

El ser humano está inmerso y es parte de una realidad que conoce pero que también transforma. En los momentos iniciales de su vida, biológicamente su morfología y rasgos le permiten asegurar la sobrevivencia, porque más allá de sonidos y desechos no es que sea capaz de consolidar en forma independiente una manera de asegurarse la permanencia en el mundo, por esta razón incluso en este momento, la posibilidad del vinculo, que no depende él sino del otro, es lo que permite esa primera exploración del entorno y la construcción de la arquitectura del no yo hasta el yo y, en el proceso, la vida mental.

Es entonces, no tanto lo que el individuo que nace sino la acción de aquel que lo mira a través de sus ojos (que son sus creencias, sentires, acciones, transacciones que hemos construido en significado como la *mirada en espejo*), aquello que configura la primera expresión del ser, porque somos -cuando infantes- la expresión de lo que el otro cree, al ser niños, aque-

llo que nuestro pensamiento hipotetiza en relación a la mirada del otro y, a partir de la adolescencia, la expresión de esa voz interna, raíces de la propia narrativa que a su vez está impregnada de sueños ajenos hechos propios, tradiciones, creencias y acciones, que según haya sido la experiencia luchamos por diferenciar a través de la expresión de nuestro yo, una lucha incluso sana cuando no busca negar la procedencia, sino que se enfila en búsqueda de nuevos referentes que ayuden a pulir nuestro criterio de realidad y al tiempo, construir vías para la expresión de esa mirada del mundo que es nuestra voz. Y si en este proceso es la familia el ente que inicialmente proporciona las bases como agente de socialización, y son los padres (biológicos o en funciones), los primeros responsables a través del ejercicio de su rol cuidador/formador del individuo, ¿cómo ocurren estas primeras transacciones?

En el marco de la reflexión sobre la cultura, los valores y la función socializadora de la familia desarrollada en los capítulos anteriores, vemos relevante profundizar en el papel que desempeñan los *estilos parentales* como ejes fundamentales en la formación moral de los seres humanos. La familia no solo transmite normas y pautas de convivencia, sino que moldea la conciencia del deber ser y el hacer a través de prácticas cotidianas de afecto, autoridad y comunicación. En este sentido, la manera en la que los padres ejercen su rol formador constituye un elemento central que orienta la interiorización de valores, la construcción de la autonomía moral y el desarrollo de la responsabilidad en la interacción interpersonal.

Cómo ocurre este proceso, es un análisis que no debe desligarse a la concepción de lo que se entiende como autoridad parental, constructo cuya reflexión permite identificarlo, como un aspecto fundamental que contribuye a proteger la integridad del ser en formación. Pero, ¿en qué consiste aquello que entendemos por autoridad parental y de qué manera favorece la dialéctica de los procesos de aprendizaje dentro del seno de la realidad familiar?

Además de fundamentarnos en el análisis teórico-conceptual de nuestro problema de investigación versado en los estilos parentales y su incidencia en la educación moral, se incorpora de manera sustantiva el «*juicio de expertos*» y la perspectiva de «*informantes clave*» vinculados al ámbito psicoeducativo y familiar (anexos A-2 y A-3, respectivamente). Esta integración busca enriquecer la comprensión del fenómeno al conectar las categorías teóricas con las experiencias, valoraciones y prácticas observadas por profesionales que ejercen su labor en

contextos de intervención directa. La inclusión de estas voces permite acceder a una capa de significado, donde los conceptos de autoridad, afecto, disciplina y transmisión valoral se confrontan con las realidades cotidianas y los desafíos propios de la socialización primaria en entornos familiares y escolares contemporáneos.

La decisión de recurrir a entrevistas en profundidad con expertos e informantes clave se sustenta en los principios metodológicos de la investigación cualitativa, que valora la captación de perspectivas contextualizadas y la exploración de significados subjetivos. Como señala Julio César Ossa en su obra *Metodología de la investigación cualitativa en ciencias sociales* (2019), «la entrevista en profundidad permite al investigador adentrarse en el universo simbólico de los actores, accediendo no solo a lo que dicen, sino a los marcos de referencia desde los cuales interpretan su realidad y ejercen sus prácticas» (p. 112). Bajo este enfoque, el diálogo abierto y reflexivo con profesionales del ámbito familiar y educativo se convierte en una vía privilegiada para examinar cómo los estilos parentales se despliegan en la acción concreta, cómo se negocia la autoridad en la vida cotidiana y de qué manera los agentes sociales perciben y responden a las tensiones entre norma, afecto y formación moral en el contexto actual.

La Autoridad Parental: pivote de la socialización primaria

En el marco de la socialización primaria, la autoridad parental se configura como un eje fundamental que orienta la incorporación del niño a la vida social. Tal como señala Émile Durkheim en su obra *Educación y sociología* (2009), la educación puede entenderse como

> …la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado (p.47).

Esta definición permite comprender que la autoridad parental no constituye en sí mismo tan solo un ejercicio de poder, sino un mecanismo de transmisión cultural y moral que asegura la continuidad de la sociedad. En este sentido, la familia, como primera institución socializadora, ejerce una función normativa que orienta la conducta del niño hacia la interiorización de valores sociales pero que también favorece la integración de su propia brújula moral.

Visto desde esta perspectiva la autoridad parental, entonces, no se limita a imponer reglas, sino que constituye un proceso transaccional que vincula al individuo con el orden social. Desde esta perspectiva, la socialización primaria se sostiene en la capacidad de los padres para ejercer una autoridad que combine firmeza y orientación, permitiendo que el niño internalice las normas y valores que estructuran la vida cotidiana favoreciendo su proceso de adaptación en los diferentes entornos de desarrollo. Así, la autoridad parental se convierte en el pivote de la socialización primaria, garantizando que la experiencia individual se inscriba en el entramado colectivo.

En el contexto familiar, concebido como un sistema dinámico en constante adaptación (Minuchin, 2003), la función formativa recae principalmente en los padres o en quienes asumen dicho rol. Esta tarea se materializa mediante la interacción de múltiples dimensiones que configuran la autoridad parental. Según los estudios seminales de Diana Baumrind (1967)[16], el ejercicio de la autoridad no puede reducirse a una dimensión única, sino que se estructura a través de cuatro componentes fundamentales del comportamiento, los cuales inciden de manera determinante en el desarrollo infantil.

En primer lugar, el *control parental,* se manifiesta mediante acciones orientadas a dirigir la actividad del niño hacia metas específicas, modificar conductas dependientes o agresivas, y promover la interiorización de los estándares familiares. Este control requiere consistencia en la aplicación de normas y la capacidad de los padres para mantener límites ante las demandas del hijo. En segundo término, las *demandas de madurez* actúan como un motor de desarrollo que insta al niño a alcanzar su máximo potencial en las esferas intelectual, social y emocional; aquí, el desafío radica en equilibrar la exigencia con una concesión progresiva de autonomía que permita al mismo participar en su propia toma de decisiones (p. 167).

[16] Diana Baumrind (nacida en 1927) es una reconocida psicóloga del desarrollo que realizó sus estudios de grado en el Hunter College y obtuvo su doctorado (Ph.D.) en la Universidad de California, Berkeley, en 1951. Ha dedicado la mayor parte de su trayectoria a la investigación del desarrollo humano, ocupando diversos cargos como directora de proyectos en Berkeley. Su trabajo se ha especializado en los factores contextuales de la socialización familiar, logrando gran notoriedad por sus descripciones de los estilos parentales y la disciplina, así como por analizar la influencia de estos patrones en el comportamiento y la competencia de los niños en edad preescolar

Complementariamente, la *claridad en la comunicación* constituye una dimensión clave, basada en el uso de la razón para alcanzar la obediencia, la apertura al diálogo con las opiniones y sentimientos del hijo, y el rechazo a estrategias manipulativas de control. Finalmente, la *crianza afectiva* refuerza la autoridad mediante expresiones de amor, calidez y compromiso con el bienestar físico y emocional del niño, así como, el reconocimiento explícito de sus logros. En conjunto, estas dimensiones no operan de manera aislada, sino que interactúan dialécticamente, configurando un estilo parental que trasciende la mera imposición normativa para incorporar elementos emocionales, comunicativos y de promoción del desarrollo. Esta perspectiva multifacética permite comprender la autoridad no como un ejercicio unidireccional de poder, sino como una práctica relacional compleja que media en la socialización primaria y en la construcción de la subjetividad infantil.

Es así como la autoridad parental, al ser ejercida en la cotidianidad de la vida familiar, se convierte en el elemento central del cual se considera (según esta autora) emergen los diferentes estilos parentales. No constituye entonces tan solo un constructo teórico, sino una práctica concreta que, al combinar control, exigencia, comunicación y afecto, va delineando modos singulares de relación entre padres e hijos. En la medida en que la autoridad se ejerce con mayor o menor equilibrio entre firmeza y calidez, entre demandas y acompañamiento, se configuran patrones diferenciados que darán lugar a estilos autoritarios, permisivos o autoritativos (democráticos).

Así, el modo en que los padres hacen valer su voz, legitiman las normas y sostienen el vínculo afectivo da paso a un estilo formativo que no solo moldea la personalidad del niño, sino que también -tal y como ya se ha señalado-, establece la matriz de socialización primaria desde la cual se inscribirá su experiencia en la trama social. Cuando la autoridad se ejerce de manera rígida y poco afectiva, se configura un estilo autoritario que privilegia la obediencia sobre la autonomía; cuando se diluye en la permisividad, se abre paso a un estilo que prolonga la dependencia y limita la internalización de valores colectivos; y cuando logra equilibrar firmeza con calidez, exigencia con acompañamiento, se constituye el estilo autoritativo, capaz de promover la autonomía sin quebrar la cohesión social.

Para Baumrind, los estilos parentales se conceptualizan a partir de la combinación de las dimensiones de control, demandas de madurez, comunicación y nutrición, dando lugar a tres patrones principales: aquel que define como el Patrón I, identificado como *estilo autoritativo o democrático*, que de acuerdo a sus estudios se caracteriza por un clima familiar que mantiene un equilibrio armónico entre la firmeza y el afecto, donde la autoridad se ejerce sin perder de vista la dimensión humana del vínculo (*Ibíd.*, p. 169).

Los padres que encarnan este estilo se muestran consistentes, amorosos y seguros en las interacciones con sus hijos, combinando la exigencia con la claridad de sus razones, de modo que cada directiva se acompaña de una explicación que legitima la norma y favorece la comprensión. En el plano emocional, logran articular altas demandas con una crianza afectiva, sosteniendo una comunicación abierta que fomenta el intercambio verbal y respeta las decisiones independientes del niño. El resultado de esta práctica es la formación de hijos socializados e independientes, capaces de ejercer un autocontrol sólido, con confianza en sí mismos y un ánimo generalmente alegre, lo que evidencia la potencia de este estilo para promover tanto la autonomía como la integración social.

Lo que categoriza como el Patrón II, conceptualizado como *estilo autoritario*, se caracteriza por un ejercicio de la autoridad marcado por un alto nivel de control y una baja respuesta afectiva (*Ibíd., p. 171*). Los padres que lo representan suelen mostrarse firmes, punitivos y poco comprensivos, recurriendo a métodos que, en ocasiones, llegan a intimidar al niño. El poder se ejerce de manera libre y autoritaria, sustentado en imperativos morales absolutos más que en la razón o el diálogo, lo que limita la posibilidad de que el hijo participe activamente en la construcción de las normas. En lo afectivo, la relación se define por un escaso apoyo y por la ausencia de espacios que permitan al niño expresar sus desacuerdos o sentimientos. Como consecuencia, este estilo tiende a producir niños descontentos, inseguros y aprehensivos, que bajo situaciones de presión pueden reaccionar con hostilidad o mostrar conductas regresivas, evidenciando las tensiones que genera una autoridad rígida y poco sensible al mundo emocional infantil.

Finalmente, las funciones parentales agrupadas en el Patrón III, corresponde al *estilo permisivo***.** Éste se distingue por la ausencia de estructura y la laxitud en el ejercicio de la autoridad. Los padres que lo representan suelen mostrarse poco controladores y escasamente exigentes, revelando una menor organización y efectividad en la conducción del hogar, lo que se traduce en una tendencia a consentir en exceso a sus hijos.

El poder, lejos de ejercerse con firmeza o legitimidad, se diluye en prácticas inconsistentes y, en ocasiones, manipulativas, como la burla o el retiro del afecto, en lugar de apoyarse en la razón o en normas claras. En el plano emocional, aunque pueden manifestar cierto grado de cariño, la relación se caracteriza por la ambivalencia y la falta de coherencia, especialmente en la figura paterna. Como consecuencia, este estilo favorece la formación de niños con bajo autocontrol y escasa independencia, inclinados a evitar situaciones de estrés o desafíos novedosos, lo que limita su capacidad de afrontar con seguridad las demandas del entorno social (*Ibíd.*, p. 172).

Hasta este punto, la exposición de los estilos parentales permite reconocer cómo la autoridad, al desplegarse en la vida cotidiana de la familia, se convierte en el eje que articula prácticas, discursos y vínculos que moldean la experiencia infantil. Esta comprensión abre el camino para observar cómo dichas configuraciones, lejos de ser abstracciones teóricas, se expresan en dinámicas concretas que revelan tensiones entre afecto y control, entre norma y autonomía, y que se resignifican en función de contextos culturales y sociales particulares. Es en este aspecto donde se hace necesario detenerse en el análisis de las narrativas recogidas, para explorar cómo estas dimensiones se manifiestan en la práctica y qué sentidos adquieren en la construcción de la educación moral dentro de la realidad familiar.

Entre la norma y el afecto: estilos parentales como ejes de la educación moral análisis desde la praxis profesional

En el análisis del ejercicio del rol parental, resulta imprescindible abrir el horizonte hacia la praxis profesional, donde las categorías teóricas se confrontan con la experiencia concreta y la mirada de quienes han dedicado su labor a observar cómo los estilos parentales se convierten en verdaderos ejes de la educación moral. La tensión entre norma y afecto, lejos de ser un dilema abstracto, se vislumbra en la cotidianidad de las relaciones familiares como

un campo de negociación simbólica que define la manera en que los niños aprenden a reconocer límites, asumir responsabilidades y construir criterios éticos propios. Es aquí donde la visión de los expertos aporta claves interpretativas que permiten comprender cómo la autoridad, el cuidado y la comunicación se entrelazan en prácticas formativas que, más allá de la teoría, delinean la arquitectura moral de la infancia y la adolescencia.

Lejos de constituirse en un principio rígido o discutible, pareciera existir un acuerdo generalizado en reconocer a la familia como el primer espacio de formación y a los padres como actores centrales en dicho proceso. Este consenso se refleja en las fuentes expertas consultadas, quienes destacan que el núcleo familiar no solo transmite normas, sino que configura «el ecosistema» (García de Torrealba 2025 en entrevista a profundidad), donde los valores adquieren sentido práctico y coherencia, cimentando la futura interacción del niño con la sociedad.

En este marco, las entrevistas realizadas permiten identificar tres dimensiones clave: la primacía de la familia en la transmisión de valores, la coherencia entre el discurso y la conducta parental, y la definición de los valores como principios internalizados que guían la acción cotidiana. Estos hallazgos subrayan que la formación moral no se limita a la enseñanza explícita, sino que se nutre de la práctica diaria y del ejemplo, consolidando un entramado de significados que se convierte en guía automática de la conducta.

La manera en que los padres o responsables iniciales en la formación de los niños y/o adolescentes transmiten los primeros aprendizajes puede ser entendido como un proceso educativo. Son ellos quienes incluso, previo a la estructura del pensamiento del infante, van proporcionando espacios y formas de vinculación -luego representaciones y pensamiento-, que permiten la familiarización del individuo con su entorno.

La forma en que se privilegian los elementos que se expondrán al ser en formación, constituye en primera instancia aquello que es visto como más relevante dentro de esa realidad familiar mientras que, a su vez, la decisión de qué es lo que se selecciona como sustantivo por parte de los padres, se ve permeada por sus propios procesos de formación y la manera en la que se visualizan en el ejercicio de su función parental, sea ésta consciente o no.

En ese proceso y de acuerdo a lo planteado para las expertas, no basta con identificar qué valores se pretende transmitir, sino que es la praxis cotidiana la que define el contenido real que los hijos internalizan en su proceso formativo. En la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, en los gestos, decisiones y modos de relación, se encuentra la enseñanza efectiva: aquello que los niños aprenden como norma, afecto y referencia ética, más allá de los discursos explícitos.

Pero, ¿qué puede hacer más efectiva esa enseñanza primaria? ¿de qué manera los padres pueden cumplir su función como agentes de socialización, garantizando la integridad de la subjetividad infanto juvenil en su propio proceso de maduración? Los métodos y estilos que los padres emplean para educar, orientar y disciplinar, tienen un efecto directo en la estabilidad psicoafectiva y en la configuración de la personalidad del niño. Las fuentes expertas consultadas coinciden en señalar, que la forma en que se ejerce la autoridad y se gestiona la relación afectiva resulta tan decisiva como el contenido moral que se busca inculcar.

El análisis de los estilos parentales revela una crítica consistente hacia los extremos del espectro educativo. Según lo expresado por Quintero en la entrevista a profundidad realizada en agosto de 2025, por un lado, el estilo autoritario es cuestionado por recurrir a sanciones arbitrarias que limitan la autonomía y generan inseguridad en los hijos; por otro, el estilo sobreprotector se señala como responsable de formar individuos dependientes e incapaces de desenvolverse con autonomía en la vida social. Frente a estas posturas, se reconoce que el estilo democrático -o, en términos más precisos, «deducible»- favorece la construcción de una personalidad equilibrada, pues permite que el niño aprenda a partir de la comprensión de las consecuencias de sus actos y de la experiencia directa, más allá de la imposición normativa.

De acuerdo con esta fuente experta, el aprendizaje moral resulta más sólido cuando el niño comprende los beneficios y consecuencias de sus acciones, en lugar de enfrentarse a sanciones carentes de razonamiento. La experiencia concreta y el modelaje de situaciones cotidianas se convierten en herramientas formativas más eficaces que las prohibiciones abstractas, ya que permiten al niño integrar las normas como parte de su propio criterio de realidad. Este enfoque desplaza la lógica del castigo hacia una pedagogía de la consecuencia, donde la reflexión y la vivencia directa consolidan aprendizajes duraderos.

La empatía parental emerge como un componente esencial en este proceso, pues posibilita que los padres comprendan la perspectiva del niño, validen sus emociones y negocien soluciones o sanciones que resulten significativas y coherentes con su etapa de desarrollo. La disciplina, entendida desde esta óptica, se convierte en un acto de respeto y sensibilidad emocional que fortalece la confianza mutua y consolida el vínculo afectivo, siendo la conclusión de las expertas referidas a la importancia del componente afectivo (manifiesto a través del concepto de empatía), coincidentes con los hallazgos de Baumrind (1967) en su comprensión de la multidimensionalidad del constructo de Autoridad parental, en el que la dimensión de la *crianza afectiva*, se erige como uno de sus pilares fundamentales.

No obstante, lo anterior, resulta necesario destacar que estas dinámicas familiares no se desarrollan en un vacío social ya que se ven constantemente desafiadas por influencias externas, que introducen nuevas tensiones y oportunidades en la construcción de la educación moral y psicoafectiva, haciendo manifiestos elementos que en la actualidad pueden llegar a influir –de manera directa o no-, en la formación en los estadios iniciales del ciclo vital del ser humano.

Las fuerzas del entorno: ¿mediadoras o moderadoras de la Educación moral?

La reflexión sobre los estilos parentales permite reconocer que, aunque la familia constituye el primer agente de socialización y el espacio donde se gesta no solo la estructura de la psique sino la arquitectura moral del individuo, este proceso (como ha sido descrito) no se desarrolla en aislamiento. El entorno, con sus múltiples fuerzas culturales, sociales y tecnológicas, introduce dinámicas que median y moderan la manera en que los valores son internalizados. No se trata de un impacto general, sino de mecanismos específicos que operan en la vida cotidiana: la influencia de los pares, las narrativas comunitarias, las instituciones educativas y los contenidos digitales, todos ellos capaces de reforzar, cuestionar o incluso contradecir las enseñanzas primarias del hogar.

Se abre, en este sentido, un espacio de análisis sobre cómo la praxis parental, aun siendo el núcleo inicial de la formación, se ve constantemente atravesada por estas fuerzas externas que dialogan con ella. La educación moral se convierte así en un proceso de negocia-

ción permanente, donde la voz de los padres se entrelaza con las voces del entorno, configurando un tejido formativo en el que cada influencia externa redefine el contenido real de lo que los hijos aprenden y practican en su interacción con el mundo social.

Del análisis de las entrevistas realizadas a los informantes clave (profesionales de la educación) emerge un fenómeno central que atraviesa la práctica asociada a la enseñanza de valores: *la tensión entre la misión formativa de los entornos formales originalmente planificados para ello (la escuela) y las carencias del hogar en la enseñanza de valores*. Al respecto, los informantes consultados coinciden en señalar que las instituciones educativas-en la realidad actual-, se han visto en la obligación de asumir un rol compensatorio frente a lo que impresiona como un vacío que debería ser cubierto en el ámbito familiar. En sus relatos, se percibe la sensación de que la escuela ha tenido que convertirse en protagonista de la formación moral, tomando la batuta en la transmisión de valores ante la delegación de responsabilidades por parte de las familias. Esta tensión no se presenta como un hecho aislado, sino como una constante que marca la dinámica cotidiana de la relación entre el hogar y la escuela.

Los orígenes de este fenómeno son vinculados por los informantes, con un posible déficit en la formación familiar, donde los valores que deberían ser enseñados en primera instancia dentro de ese entorno de desarrollo, no encuentran un espacio claro de transmisión. Se describe cómo esta ausencia genera conflictos cuando los niños llegan a la escuela, pues se enfrentan a normas y expectativas que no han sido previamente interiorizadas en el hogar. A ello se suman nuevas dinámicas familiares, caracterizadas por la falta de tiempo de calidad y por la presencia de padres ocupados o desinteresados (*«existe muy poca participación de las familias en los espacios educativos»* Rodríguez en entrevista a profundidad, 2025), lo que conduce a que la formación en valores- y, por tanto, la educación moral-, sea delegada a la escuela o asumida como una enseñanza implícita, sin una guía parental activa. En este escenario, la institución educativa se convierte en el lugar donde se intenta suplir lo que no se ha consolidado en la vida familiar.

Frente a esta realidad, las respuestas del entorno escolar responsable de dar continuidad al proceso educativo parecieran orientarse, de acuerdo con los entrevistados (informantes

clave), hacia la construcción de estrategias que permitan mediar y compensar dichas carencias. Se asume, entonces, el rol de mediador de acciones y comportamientos, creando espacios seguros para validar emociones y fomentar el pensamiento crítico. El diálogo y la reflexión se convierten en herramientas esenciales para que los niños comprendan la diferencia entre lo que es bueno y lo que es malo, mientras que los métodos pedagógicos activos -cuentos, situaciones, actividades lúdicas, sensoriales y afectivas- permiten integrar los valores de manera transversal. Asimismo, se busca moldear los conflictos de valores entre hogar y escuela, tomando lo que los niños traen consigo y orientándolos hacia el deber ser (Becerra en entrevista a profundidad, 2025). Esta labor se extiende incluso a las familias, mediante charlas y talleres de concientización que buscan alinear criterios y garantizar que el mensaje formativo sea coherente y unificado. De este modo, la escuela no solo educa a los niños, sino que también se convierte en un agente de transformación para el entorno familiar.

Surge, enmarcado en lo anterior, una preocupación que podemos considerar no se ha limitado a un tiempo histórico específico. Alejandro Moreno (2008) en su aproximación al estudio de la familia como espacio de formación en valores, claramente develaba como existían valores conscientemente asumidos y practicados, otros asumidos más no llevados a la praxis en la cotidianidad y, finalmente, muchos que aun y cuando no son concienciados de manera explícita, se encuentran imprimados en el hacer natural del individuo. ¿Cómo funciona este mecanismo, de qué manera la persona decide aquello en lo que cree, siente y ejercita, de qué forma construye eso a lo que da valor?

En esta aporía generada por la dialéctica entre lo individual y lo colectivo como germen del mundo intrapersonal, conviene decantarnos por evitar sumirnos en posturas deterministas y comprender que el mundo del individuo no es en sí mismo únicamente suyo, así como tampoco totalmente una construcción impoluta de su vida mental. Esta voz y esta mirada del sí mismo -y a su vez, la manera en la que mira y actúa en el mundo-, que progresivamente se integra en una estructura con elementos que se expresan en cada ámbito de desarrollo, según la necesidad del entorno, pero también gracias a la capacidad y al potencial presente en cada periodo evolutivo justo en el momento en el cual es requerido, no constituye un resultado, es

más bien una expresión vital en continua complejización, porque el hombre -contrario a cualquier otra especie-, es un sistema transformador que opera procesando la realidad que lo circunda y que, en su accionar, impacta no solo en el ambiente sino muy especialmente, en aquellos otros sujetos cognoscentes presentes a su alrededor.

Valora entonces no lo que le gusta, sino aquello que le permite dar continuidad a la razón que conoce, que conoce porque a su vez desde su más temprana infancia fue colocado en situación de aprender a mirar: primero asociando, luego incorporándolo y finalmente respondiendo a las configuraciones que le eran presentadas por aquellos que, desde lo que piensan como una mirada propia, terminan transmitiendo un cúmulo de intersubjetividades resignificadas y reconfiguradas en formas de conocer, ser y hacer, que varía según el momento histórico y las características del grupo social del cual hagan parte, mismas que se expresan en la familia y la escuela como primeros entornos de desarrollo.

La educación moral, aun y cuando se origina en la familia y se sostiene en los estilos parentales como primer agente de socialización, se despliega entonces en un entramado más amplio donde múltiples fuerzas inciden y resignifican el proceso formativo. La escuela, la comunidad y las dinámicas sociales se convierten en escenarios donde los aprendizajes iniciales son puestos a prueba, reforzados o cuestionados, generando tensiones que acompañan la construcción de la identidad y la manera en que los niños y adolescentes se relacionan con el mundo.

Este tránsito, lejos de ser lineal, se configura como una experiencia compleja que impacta directamente en la vida psíquica y emocional de quienes se forman. La educación moral se revela entonces como una práctica vital que se construye en la interacción entre afecto, norma y contexto, y que deja ver cómo las condiciones externas dialogan con la voz parental para definir el contenido real de lo que se aprende y se práctica. Desde esta perspectiva, se abre el camino hacia una reflexión más amplia sobre las implicaciones que todo lo revisado tiene en el bienestar integral y en la salud mental de las nuevas generaciones.

CAPÍTULO IV

El mundo digital: desafíos parentales en la Educación Moral

El proceso fundacional donde el individuo incorpora a su mundo simbólico los códigos culturales y construye las bases de su mirada moral sobre el mundo, enfrenta en la actualidad una transformación que incluso podría concebirse de naturaleza paradigmática. El entorno digital ha dejado de ser solo un escenario complementario para convertirse en una dimensión constituyente de la realidad en la que niños y adolescentes despliegan su existencia, sus relaciones y su proceso de construcción identitaria. Este nuevo entorno de desarrollo, que puede ser entendido incluso como un ecosistema con sus propias fuerzas que guían la interrelación, no solo modifica los canales a través de los cuales fluye la información, sino que redefine la propia naturaleza de los vínculos intersubjetivos, alterando los equilibrios tradicionales entre la autoridad parental, la autonomía en formación y las fuerzas socializadoras externas.

Si, desde la perspectiva sociológica clásica, la familia ha sido considerada la institución primordial encargada de ejercer «una acción coercitiva exterior» (Durkheim, 1895/1986, p. 51) que orienta al niño hacia la vida social, hoy esa coacción se ve desafiada por un entorno digital que -tal y como señalamos- opera con sus propias lógicas de atracción, validación y sanción, a menudo al margen de la supervisión adulta. Las pantallas se erigen así en un nuevo *agente regulador*, una presencia constante que compite, suplementa o contradice el marco normativo y afectivo del hogar. Este fenómeno tensiona la esencia misma de la autoridad parental, la cual, siguiendo a Baumrind (1967), se construye sobre la interacción dialéctica entre control, demandas de madurez, claridad comunicativa y crianza afectiva. Enmarcados en esta nueva red de significados ¿Cómo ejercer un control razonado y afectuoso sobre un flujo de contenidos que es infinito, personalizado y accesible de forma privada? ¿Cómo establecer demandas de madurez coherentes cuando el entorno digital fomenta, simultáneamente, la inmediatez gratificante y la exposición a complejidades morales para las que el sujeto puede no estar preparado?

La educación moral, lejos de limitarse a la transmisión explícita de principios y/o valores, se gesta tal y como se ha señalado hasta este punto, en la praxis cotidiana, en el modelaje

silencioso y en la negociación constante de significados dentro del vínculo. El mundo digital irrumpe en este espacio íntimo introduciendo narrativas, modelos de conducta y sistemas de valores alternativos -y frecuentemente antagónicos- a los promovidos por la familia. La tarea parental deja de ser, entonces, la de custodiar un perímetro definido para convertirse en la de *curar un entorno*: seleccionar, contextualizar y criticar junto al hijo la avalancha de estímulos simbólicos a los que está expuesto. Esto exige trascender los estilos parentales rígidos —ya sea el autoritario, que genera resistencia y clandestinidad digital, o el permisivo, que abandona al niño a la deriva en el ciberespacio- para cultivar un *estilo democrático y transformador del contenido digital*. Dicho estilo se caracterizaría por una firmeza en la protección, acompañada de una apertura al diálogo explícito sobre los contenidos en línea, fomentando no la obediencia acrítica, sino la construcción de un criterio propio y resiliente.

Desde el enfoque teórico de la terapia familiar sistémica, este desafío se visualiza no como un problema individual de control parental, sino como una reorganización de los límites y los patrones comunicativos de todo el sistema familiar. La pantalla puede convertirse en un elemento triádico que perturba la díada padre-hijo, exigiendo nuevas competencias emocionales y comunicativas para mantener la conexión. La «mirada en espejo» que, en la primera infancia, construye el yo a través del reflejo afectivo del adulto significativo, encuentra ahora un espejo distorsionado y multiplicado en los algoritmos de las redes sociales, que reflejan una identidad fragmentada y sujeta a la validación externa constante.

Este capítulo se propone, por tanto, analizar los desafíos que el mundo digital plantea a la educación moral desde una perspectiva psicológica y sistémico-familiar. Exploraremos cómo la interiorización de valores, la construcción de la autonomía responsable y el desarrollo del pensamiento crítico se ven reconfigurados en este nuevo contexto. El objetivo último es articular un marco reflexivo que, reconociendo la inevitabilidad y los potenciales de la tecnología, fortalezca la posición de la familia como el núcleo irreemplazable de humanización y brújula moral, incluso -y especialmente- en la era digital.

Por su parte, resulta importante el destacar que el análisis que se desarrolla en este mismo apartado se sustenta (como en los anteriores) en una estrategia metodológica delibe-

rada de *triangulación de fuentes*, concebida como el proceso sistemático de contrastar y cotejar perspectivas diversas para obtener una comprensión más robusta, válida y matizada del fenómeno de estudio (Denzin, 1978; Flick, 2018). Específicamente, la triangulación se operacionaliza a través de la integración de los juicios y narrativas procedentes de tres tipos de actores sociales directamente involucrados en los procesos de socialización y educación moral: los *expertos consultados* (académicos y profesionales especializados, anexo A-2), los *informantes clave* (docentes, anexo A-3) y finalmente, los *informantes naturales* (padres de familia como protagonistas de la experiencia cotidiana, anexo A-1). Esta convergencia de miradas permite superar los límites de una visión única, iluminando el problema de investigación desde sus múltiples dimensiones: técnica, institucional y vincular.

El empleo de entrevistas a profundidad como técnica central para recoger el discurso de estos informantes encuentra su fundamento en la tradición de la investigación cualitativa, la cual privilegia la comprensión en profundidad de los significados, creencias y experiencias subjetivas que configuran la acción social. Este método es esencial para acceder al marco interpretativo de los actores (tal y como previamente fue descrito en los capítulos precedentes). En coherencia con este principio, las entrevistas realizadas a expertos, informantes clave y naturales no buscan generalizar estadísticamente, sino construir validez contextual a través del diálogo interpretativo y la contrastación constante entre las diferentes voces capturadas, ofreciendo así una base empírica densa y fundamentada para el análisis teórico que se expone a continuación.

La comunicación y el supuesto de la democratización de la información

En la actual era de la información, los medios de comunicación se han consolidado como el activo estratégico más influyente del mundo globalizado. Más allá de gestionar el flujo de datos que dirige la atención pública, estas entidades han colonizado el metaverso comunicacional a través de redes sociales, videojuegos y plataformas de *streaming*. Esta expansión ha transformado profundamente el universo simbólico del individuo, imponiendo una dinámica donde la abundancia de mensajes contrasta con una notable carencia de profundidad, lo que dificulta que el sujeto procese la realidad de manera autónoma y crítica.

Esta saturación informativa sirve a mecanismos de desinformación que promueven el automatismo y las necesidades de una sociedad cada vez más consumista. Al respecto, Pérez Gómez (2012) en su obra *Educarse en la era digital*, señala que «la saturación de información produce dos efectos en apariencia paradójicos, pero en realidad convergentes: la sobreinformación y la desinformación» (p. 55). Bajo esta premisa, queda claro que el exceso de datos fragmentados no garantiza el aprendizaje, sino que suele derivar en una suerte de indigestión intelectual que impide la construcción de un conocimiento estructurado y verdaderamente útil para el hombre.

En esta realidad formativa se contextualizan los procesos de crianza de niños y adolescentes dentro de nuestro sistema social. Bajo esta perspectiva, el acompañamiento en la formación no compete exclusivamente a la familia como agente primordial de socialización, sino que otorga una relevancia estratégica al ámbito educativo. Este último se constituye en un espacio de continuidad para el fortalecimiento de competencias comunicativas y socioafectivas, las cuales no solo buscan que el individuo sea percibido como socialmente funcional, sino que además favorecen el desarrollo de repertorios comportamentales orientados al apoyo sistemático de sus pares y del entorno en general, consolidando así las denominadas conductas prosociales.

Al respecto, Chen, J., Liu, Y., Dai, J., & Wang, C. (2023) en la revisión bibliográfica titulada *Development and research status of moral education: A visual analysis based on knowledge graphs*, señalan que, para blindar este proceso, los responsables de la educación moral «deben enseñar a los estudiantes habilidades de comunicación» (p. 2). Se requiere, por tanto, fomentar una mirada personal que integre la autopercepción del estudiante y su rol en la comunidad, vinculándola con el reconocimiento de la pluralidad de visiones que conforman la realidad social. En última instancia, se trata de una relación bidireccional donde el entorno no solo aporta elementos al sujeto, sino que -como se ha planteado en este análisis- también resulta transformado por la acción de este. Pero, ¿es posible construir un proceso formativo primario que, en la definición de competencias para la vida, articule una visión común de educación moral en la sociedad pluralista actual?

La mediación parental ante la pluralidad digital: hacia un consenso moral en la formación primaria

Responder a la posibilidad de una visión común en la pluralidad actual exige desplazar el foco desde el simple control técnico hacia la mediación ética. En este sentido, el mundo digital no solo representa un catálogo de riesgos, sino un escenario donde la autoridad parental debe transformarse en un ejercicio de acompañamiento crítico en el cual los padres guíen a los hijos proveyendo las orientaciones necesarias para regular el flujo y la cualidad de la información que consumen, así como, apoyarles en la forma en que realizan su procesamiento e interpretación, proceso en el cual, es la mirada de los padres respecto a lo que debe ser el ejercicio de la crianza, lo que de alguna manera determinara la forma en la que se realizara esta supervisión.

Fernando García (2020), en su artículo *Retos de investigación en la era digital: estilos educativos parentales*, destaca que la transformación más significativa en la efectividad del rol parental ha sido el desplazamiento del modelo autorizativo o democrático -caracterizado por equilibrar afecto con una fuerte imposición- hacia el estilo indulgente o permisivo, el cual se perfila hoy como el prototipo óptimo. Este cambio de perspectiva, frente a las investigaciones fundacionales sobre estilos parentales, responde a las dinámicas del entorno digital donde un acompañamiento impositivo centrado en el control estricto suele resultar ineficaz. Lejos de guiar, la imposición puede profundizar la brecha en el vínculo paterno-filial, cohibiendo la apertura de los hijos y limitando la comunicación espontánea sobre sus experiencias en la red. Sin embargo, esta postura pareciera centrarse únicamente en como la autoridad parental se ejerce en el proceso de crianza dejando de lado el grado de afectividad que existe en el vínculo. Es precisamente en esta intersección entre afecto y guía ética donde se construye el consenso moral en la educación primaria. La mediación no debe limitarse a una respuesta reactiva ante la tecnología, sino a una acción formativa: los padres, al renunciar a la imposición coercitiva, ganan la autoridad moral necesaria para que el niño y/o el adolescente internalice valores. En última instancia, la formación primaria en la era digital no se trata de controlar al extremo y sin criterio el flujo de datos, sino de cultivar en el individuo en formación el criterio propio para habitarlos con responsabilidad y empatía.

Al respecto, las expertas consultadas (anexo A-2) identifican el entorno digital -particularmente las redes sociales y el acceso ilimitado a la tecnología- como uno de los desafíos contemporáneos más significativos para la educación moral. Este entorno introduce un nuevo y poderoso agente de socialización que puede entrar en conflicto con los valores familiares y exponer a los niños y adolescentes a presiones e informaciones para las cuales no siempre están preparados. La tecnología es conceptualizada como un factor de riesgo y, a la vez, de oportunidad. Su impacto, según los especialistas, será *«terriblemente negativo»* si el niño carece de una estructura de valores previa y del acompañamiento de un adulto. En estas condiciones, es vulnerable a la presión de grupo y a la naturalización de conductas inadecuadas. Por el contrario, si existe una base sólida y un adulto que guía la experiencia, la tecnología puede convertirse en una *«ventana de experiencia positiva»*, un espacio para analizar situaciones, discutir dilemas morales y aprender sobre el mundo de manera segura.

Se recomienda entonces, que los padres mantengan un enfoque proactivo que combine estrategia y táctica, para lograr la comunicación «cercana, confiable y no punitiva» que propone García de Torrealba (psicoterapeuta experta en el área de familia) como marco estratégico y Quintero (terapeuta infantojuvenil), quien ofrece tácticas parentales concretas, tales como: *adquirir alfabetización digital* (los padres conozcan las plataformas que usan sus hijos)*, usar la tecnología para gestionar la tecnología* (emplear aplicaciones de control de tiempo, filtros de contenido y herramientas que permitan una supervisión inteligente del acceso)*, establecer una edad adecuada para el acceso* (se sugiere que el acceso a redes sociales debería iniciarse entre los 10 y 11 años, cuando el pensamiento abstracto está más desarrollado)*, fomentar la comunicación activa* (crear un ambiente de confianza donde los hijos se sientan seguros para preguntar y compartir sus experiencias en línea).

Por su parte, para los profesionales de la docencia consultados (anexo A-3), el mundo digital representa una fuerza de doble filo que actúa como un agente socializador capaz de deformar los valores mediante la promoción de la superficialidad y la inmediatez. Esta percepción se manifiesta en una profunda preocupación por cómo el acceso ilimitado a contenidos digitales y la inteligencia artificial pueden debilitar el valor del esfuerzo personal, generando una tensión constante cuando el entorno familiar delega la formación moral en las pantallas y

se produce un vacío de guía parental. Ante este escenario, el profesorado asume un rol de mediador que busca fomentar el pensamiento crítico y la concienciación ética en los estudiantes, reconociendo que, si bien existen riesgos disruptivos, la tecnología también posee un potencial pedagógico valioso siempre que su impacto esté condicionado por una supervisión activa y un uso educativo consciente en el aula.

Para las familias (anexo A-1), el entorno digital se constituye como un agente de socialización externo que obliga a una redefinición estratégica de las prácticas de crianza. Del análisis de sus posturas, se revela una polarización en las percepciones parentales: por un lado, surge el compromiso mediado, una postura que reconoce la exposición a modelos diversos como una oportunidad para el acompañamiento activo y el diálogo, priorizando el fomento del criterio propio sobre la restricción; por otro lado, se manifiesta el aislamiento protector, una visión que interpreta la tecnología como una amenaza directa a la integridad moral. En esta última, plataformas como las redes sociales o la inteligencia artificial se perciben carentes de valor educativo, lo que deriva en una táctica de distanciamiento físico y digital del menor como mecanismo de salvaguarda. En ambos casos, la gestión de la *«vida de corredera»* y la falta de tiempo se presentan como desafíos estructurales que condicionan la capacidad de los padres para ejecutar estas estrategias de supervisión.

Ahora bien, del análisis de los discursos de los distintos entrevistados -expertos, docentes y familias- se revela un punto de convergencia fundamental: *la percepción de la familia como el ecosistema primario e insustituible para la génesis de la formación moral*. Existe un consenso transversal en que la transmisión de valores no puede ser una instrucción puramente abstracta, sino que debe sustentarse en el modelaje conductual y en la coherencia entre el discurso y la praxis de los adultos significativos. Esta visión compartida identifica un fenómeno de tensión contemporánea, ya que mientras la escuela se siente obligada a asumir un rol protagónico para compensar vacíos formativos del hogar, los padres reconocen que factores estructurales, como la falta de tiempo o la vida apremiante, condicionan su capacidad de guía. Sin embargo, todos los actores coinciden en que el éxito de la educación moral en la niñez depende de una mediación basada en el afecto y la comunicación bidireccional, donde se priorice el razonamiento sobre la obediencia ciega o la sanción arbitraria.

En lo que respecta al entorno digital, las posturas convergen en la necesidad imperativa de fomentar el pensamiento crítico como la principal herramienta de resiliencia para los individuos en proceso de formación. En este sentido, se observa una importante coincidencia con la postura de García (2020) que hemos revisado, toda vez que los datos sugieren que un modelo impositivo o autoritario resulta ineficaz frente a la pluralidad de la red. En su lugar, tanto especialistas como docentes y una parte de las familias, validan el desplazamiento hacia estrategias de «compromiso mediado» y estilos parentales más cercanos al indulgente-democrático pero como se señaló al inicio del capítulo, con una postura transformadora del contenido digital. Esta coincidencia teórica refuerza la idea de que la tecnología no es un riesgo *per se*, sino una «ventana de experiencia» cuyo impacto positivo está condicionado a la existencia de una estructura de valores previa y a una supervisión inteligente que priorice la confianza y la revelación espontánea del hijo sobre la vigilancia intrusiva.

Hacia una mediación dialógica: síntesis de la Autoridad Parental en el Ecosistema Digital

La integración de los hallazgos derivados de las voces de expertos, docentes y familias venezolanas pertenecientes a un sector de la sociedad capitalina, permite confirmar que la formación moral en la niñez y la adolescencia, en la actualidad no puede gestionarse de forma aislada, sino como un proceso interconectado dentro de un ecosistema digital complejo. Existe un consenso fundamental en que la familia constituye la génesis de esta estructura ética, actuando como el espacio primario donde los valores adquieren un significado práctico a través del modelaje y la coherencia parental, es -como señalaba Alasdair MacIntyre (1981) al principio de este documento-, el espacio en el cual las tradiciones que los caracterizaban como entorno de desarrollo, se transmitían a través de «relatos familiares y comunitarios que dan sentido a nuestras vidas».

No obstante, este rol fundacional se enfrenta hoy a la tensión de un vacío formativo que la escuela intenta compensar, evidenciando que la rapidez con que ocurren las circunstancias vitales y la falta de tiempo en el hogar han desplazado, en ocasiones, la guía presencial por una compañía mediada por pantallas. Esta realidad obliga a redefinir la autoridad parental, transitando desde la imposición hacia una mediación de sentido, donde el afecto sea el

vehículo que valide el juicio crítico del individuo en formación (para esta investigación, niños y adolescentes).

En este escenario, las estrategias de «compromiso mediado» emergen como el punto de encuentro más sólido entre la praxis familiar y la evidencia científica. Al contrastar estos resultados con la postura teórica de García (2020), se valida que el desplazamiento hacia estilos parentales más cercanos a lo indulgente-democrático responde a una necesidad funcional del entorno digital: el control estricto e impositivo no solo resulta ineficaz, sino que profundiza la brecha comunicacional, impidiendo que el niño desarrolle una brújula ética propia. Por tanto, la síntesis de este capítulo sugiere que el horizonte de la crianza contemporánea debe ser la «autonomía moral»: un estado donde el niño y el adolescente sea capaz de autorregularse y tomar decisiones responsables, fundamentadas no en el temor a la sanción, sino en la solidez de un pensamiento crítico cultivado bajo un acompañamiento emocional cercano y coherente. Pero, encontrándose aún en proceso de maduración, incluso desde el punto de vista biológico, ¿es plausible el concebir que los receptores del proceso de crianza pueden consolidar las competencias necesarias para alcanzar la autonomía moral y la autorregulación, incluso si agregamos que los padres pueden no tener claridad del telos de ese proceso formativo y como en el mismo, sus propias narrativas identitarias (como hemos descrito en capítulos precedentes), llegan a permear los cimientos de la educación moral?

Perspectivas y reflexiones: el microsistema familiar como catalizador de la Autonomía Moral y la Autorregulación

Resulta preciso subrayar que el núcleo de la discusión -al menos en lo que concierne al objeto de la presente investigación- no reside en el proceso de consolidación de la autonomía moral del individuo *per se*. Por el contrario, el foco se desplaza hacia la capacidad de los padres para reconocerse como agentes formadores primordiales, logrando dilucidar los cimientos que sustentarán el germen de la educación moral en el hogar. Esta comprensión del rol parental no solo define la orientación ética interna, sino que faculta a los progenitores para ejercer una curaduría consciente de los espacios de formación externa, identificando aquellas estructuras que otorguen coherencia y continuidad al sistema de valores iniciado en el seno familiar.

Dentro del marco de la teoría ecológica de los sistemas desarrollada por Urie Bronfenbrenner (1979)- previamente abordado en el sustento teórico de la investigación, el microsistema familia se erige como el ecosistema primario y fundamental donde los principios morales trascienden la abstracción para adquirir significado práctico. Las categorías que constituyen este ambiente no se limitan a la transmisión de normas, sino que configuran un espacio de *primacía afectiva* y *curaduría del entorno*. En este ecosistema, la *coherencia parental* —la sintonía entre el discurso axiológico y la praxis conductual— actúa como la variable crítica que garantiza la internalización efectiva de los valores y preserva la armonía psíquica del niño y del adolescente. La familia funciona así, como el «primer filtro del mundo», seleccionando y validando las influencias de los sistemas secundarios para asegurar un desarrollo integral coherente.

La educación moral se integra en los procesos de socialización familiar como una «brújula que guía la conducta» y un pilar de la estructura psíquica. Durante la niñez y la adolescencia, esta formación influye mediante la creación de principios internalizados que se manifiestan en la *conducta automática*, permitiendo que el individuo funcione de manera ética sin requerir una deliberación consciente constante. Una base moral sólida actúa como un factor de resiliencia ante las disonancias del entorno social y digital; como señalan las fuentes entrevistadas, si el peso de esta formación es suficiente, el individuo desarrolla la capacidad de resistir presiones externas y mantener su equilibrio interno, protegiendo así su salud mental a largo plazo.

Es así como, la conciencia individual del padre sobre la educación moral se constituye en la dimensión central que organiza e integra sus prácticas de crianza. Las categorías fundamentales en este proceso son la *empatía parental* y el *razonamiento dialógico*. La capacidad de validar sentimientos y negociar consecuencias —en contraposición a la imposición de sanciones arbitrarias— define un estilo democrático, donde el éxito de la crianza radica en la comprensión del niño sobre los beneficios y repercusiones de sus actos. En este sentido, la inteligencia emocional del adulto se convierte en la herramienta que permite ensamblar el contenido moral con una autoridad relacional basada en la confianza.

La educación moral transmitida a través del estilo parental influye de manera determinante en la educación temprana, sentando las bases del desarrollo biopsicosocial. Este proceso se fundamenta en la mediación de sentido: los padres no solo transmiten reglas, sino que proveen las orientaciones para regular el flujo de información y experiencias, especialmente en entornos críticos como el digital. Al fomentar un clima de comunicación cercana y no punitiva, se evita la inhibición del individuo en formación, facilitando la revelación espontánea de sus vivencias y fortaleciendo un vínculo de confianza que puede funcionar como un elemento preventivo de desajustes emocionales o conductas de riesgo durante la transición a la adolescencia.

Por su parte, el proceso por el cual la intuición personal de los valores jerarquiza el ejercicio del estilo parental se observa en la distinción entre marcos morales orientados a la comunidad o a la cohesión interna. Mientras que una intuición volcada a la solidaridad y el civismo tiende a fomentar estilos de compromiso mediado y apertura al entorno, una intuición basada primordialmente en el aislamiento y la protección defensiva ante amenazas externas (como la inestabilidad sociocultural o tecnológica) deriva en estrategias de aislamiento protector. La percepción subjetiva del padre sobre los riesgos del entorno externo puede llegar a condicionar, por tanto, el grado de flexibilidad o restricción de su modelo pedagógico familiar.

Finalmente, la transformación del modelo nuclear clásico hacia la diversidad familiar contemporánea ha redimensionado sustancialmente el proceso de socialización primaria. Factores estructurales como la «vida de corredera» -aspecto especialmente resaltado por todos los informantes- y representado en factores como el trabajo prolongado de ambos padres, la migración y la fragmentación de los núcleos tradicionales, pueden terminar generando vacíos formativos que la escuela se ve obligada a compensar asumiendo un rol protagónico en la educación moral. Esta realidad impone a los docentes la tarea de mediar en los conflictos de valores entre el hogar y la institución, moldeando y unificando criterios éticos ante una socialización primaria que, en muchos casos, ha sido delegada a agentes externos o se ve debilitada por la falta de tiempo de calidad en el hogar.

Sustentado en lo descrito, el concebir la posibilidad de que un individuo, en pleno proceso de maduración biológica y cognitiva, logre consolidar competencias de autonomía y autorregulación supone un desafío teórico de significativa importancia para la autora, especialmente cuando los progenitores (principales responsables de crianza) carecen de una claridad teleológica definida o cuando el proceso se ve permeado por las narrativas identitarias y subjetividades parentales. Esta viabilidad puede analizarse a través de tres ejes transversales que emergen de la investigación: en primera instancia, se identifica el papel del afecto como *«catalizador del desarrollo biopsicosocial»*. Si bien la maduración neurobiológica constituye un prerrequisito indispensable para el pensamiento abstracto y la resolución de dilemas morales complejos, el análisis interpretativo de los reportes asociados al fenómeno en estudio, sugieren que la *primacía afectiva* del microsistema familiar funciona como un andamiaje que compensa las limitaciones propias de la edad. Aun ante la ausencia de un *telos* formativo racionalmente estructurado, la configuración de un entorno familiar basado en la calidez y la estabilidad provee la seguridad necesaria para que los mecanismos de autorregulación operen inicialmente por habituación. De este modo, la habituación ética precede a la deliberación consciente del individuo en formación, permitiendo que el niño internalice pautas de conducta en un clima de armonía psíquica.

En segundo lugar, emerge la «*autoridad relacional como sustituto de la precisión técnica»*. Los informantes confirman que el éxito de la crianza no reside en la rigurosidad de un manual pedagógico, sino en la *coherencia parental* y la autenticidad del vínculo. La *empatía parental* -factor que los expertos vinculan con el éxito del proceso formativo- actúa como el puente que permite al niño y más adelante al adolescente, deducir las implicaciones éticas de sus acciones mediante el razonamiento dialógico. Así, la autonomía moral no se deriva de la pericia ética de los padres, sino de un estilo democrático-deducible que prioriza el criterio propio y la responsabilidad relacional, facultando al individuo para navegar escenarios de incertidumbre incluso cuando la guía parental está permeada por las limitaciones identitarias de los adultos.

Finalmente, se debe considerar la «*resiliencia y el pensamiento crítico frente a la fragilidad del microsistema»*. Ante los vacíos formativos derivados de la vida de corredera o la fragmentación de las estructuras tradicionales, el individuo es capaz de alcanzar la autonomía mediante la mediación de sistemas complementarios. Cuando el microsistema familiar muestra signos de debilidad o de ambigüedad, la institución escolar y otros agentes sociales pueden llegar a asumir una función de mediación de conflictos, proveyendo al niño (en el mejor de los casos) de las herramientas de pensamiento crítico necesarias para filtrar las narrativas parentales y las presiones del ecosistema digital.

Resulta plausible, en base a lo anterior, el plantear que la construcción de la autonomía moral es un horizonte alcanzable siempre que el proceso de crianza, independientemente de sus imperfecciones técnicas o subjetividades, preserve un clima de comunicación no punitiva y una base de confianza mutua. La autorregulación no emerge como una imposición externa, sino como la internalización de principios que la persona en formación percibe como funcionales para su propio equilibrio y bienestar psíquico. En última instancia, la formación moral temprana transforma la intuición y la guía parental en una brújula ética interna (a juicio de los expertos consultados) que, al madurar, debería adquirir la robustez necesaria para independizarse de las limitaciones, sesgos o fragilidades de sus educadores iniciales, permitiendo al sujeto habitar la pluralidad digital y social con integridad y autonomía.

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En base a los hallazgos y reflexiones realizadas en el curso de la presente investigación doctoral, resulta plausible el concebir a los estilos parentales no como meras categorías de control conductual, sino erigiéndose como uno de los ejes transversales y dinámicos que influyen de manera directa en la integralidad de las dimensiones diana que dentro del proceso de socialización primaria, guiaran la mirada formativa de los padres y/o figuras parentales en la educación moral que brinden a sus hijos, durante la niñez y la adolescencia.

En ese sentido, en el ecosistema contemporáneo, la transición desde modelos impositivos hacia un estilo democrático y transformador se revela no solo como una opción pedagógica, sino como una necesidad real para la supervivencia ética en un entorno caracterizado no solo por las ingentes demandas a nivel de recursos que favorezcan el funcionamiento adaptativo del individuo, sino además, por el flujo ilimitado de contenidos que brinda el mundo digital, lo que al parecer le hace sumarse como un contexto de desarrollo adicional, que supone desafíos significativos para la psique infantojuvenil.

En el curso de la investigación, se devela como en coincidencia con estudios vinculados al ámbito del desarrollo humano, los diferentes participantes consultados en relación con el fenómeno abordado identifican a la familia como el «primer filtro del mundo», donde la educación moral no se transmite por instrucción abstracta, sino mediante una mediación de sentido anclada en la praxis cotidiana. Del análisis hermeneútico se extrae que, enmarcado en un clima donde la primacía afectiva (con énfasis en el reconocimiento del otro) constituya el elemento base del vínculo, la coherencia parental —la sintonía entre el discurso axiológico y la acción social— es una de las variables críticas que permite la internalización de principios, transformando la norma externa en una brújula ética interna capaz de dotar al individuo de resiliencia ante las presiones de un mundo hiperconectado.

Asimismo, se concluye que, en la era digital, la autoridad parental debe ser redefinida como una curaduría del entorno, es decir, de manera simultánea al continuo flujo informativo, la parentalidad debe ejercerse desde una postura de acompañamiento en la cual se brinde al niño y al adolescente un espacio reflexivo más que punitivo o critico (en consonancia con el

nivel de funcionamiento de los hijos), en el cual estos puedan identificar la cualidad constructiva o no del contenido. El éxito de este proceso no radica en la vigilancia intrusiva, sino en el fomento del pensamiento crítico y la autonomía moral, permitiendo que el sujeto en formación habite la pluralidad social con un criterio propio que trascienda la obediencia acrítica.

No obstante, los hallazgos de este trabajo dejan al descubierto una tensión dialéctica que desafía la implementación teórica de estos modelos en la realidad actual. Emerge aquí una aporía fundamental, si la evidencia señala a la empatía parental y el razonamiento dialógico como los motores de la autonomía moral, ¿cómo se sostiene este andamiaje cuando las demandas estructurales de la vida actual y la crisis socioeconómica de nuestro contexto erosionan el tiempo y la calidad de la interacción paterno-filial?

El análisis revela que factores como el trabajo prolongado, la migración y la fragmentación del núcleo tradicional están generando vacíos formativos que delegan la brújula moral en agentes externos o pantallas. Surge entonces una interrogante que queda abierta como recomendación para futuras líneas de investigación y que constituye el núcleo de la fragilidad del microsistema familiar actual: ¿Es posible exigir un acompañamiento afectivo y democrático a padres cuyas propias circunstancias identitarias y necesidades de subsistencia no están resueltas?

La contención afectiva, eje central del estilo democrático y transformador, parece entrar en conflicto con un entorno que agota los recursos emocionales del cuidador. Queda planteado, por tanto, el desafío de explorar cómo la educación moral puede sobrevivir cuando el microsistema familiar se ve forzado a priorizar la supervivencia biológica sobre la maduración ética, y hasta qué punto la resiliencia del individuo puede compensar la ambigüedad de una guía parental permeada por sus propias limitaciones y subjetividades no resueltas.

Referencias

Abbagnano, N. (1993). *Diccionario de Filosofía.* Barcelona: Ediciones David.

Adorno, T. W. (1998). *Educación para la emancipación.* Madrid: Ediciones Morata.

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1998). *Dialéctica de la Ilustración.* Madrid: Taurus.

Aristóteles. (1982). *Política.* Madrid: Gredos.

Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea, Ética Eudemia.* Barcelona: Editorial Gredos.

Aristóteles. (1990). *Poética.* Madrid: Gredos.

Bermúdez Jaimes, M. E. (2009). Teorías infantiles de la mente y lenguaje: ¿un problema de huevo o gallina? *Revista Iberoamericana de Psicología*, *2*(1), 67-85.

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1980). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design.* Massachusetts: Harvard University Press.

Camps, V. (1993). *Los valores de la educación.* Madrid: Alauda.

Cortina, A. (1994). *La ética de la sociedad civil.* Madrid: Alauda.

Cortina, A. (1996). *El quehacer ético. Guía para la educación moral.* Madrid: Santillana, Aula XXI.

Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain.* New York: Putnam.

Dewey, J. (1992). *Democracia y educación: Introducción a la filosofía de la educación.* Madrid: Ediciones Morata.

Docencium. (s.f.). *La importancia de los valores en la educación: Clave para el desarrollo integral de los estudiantes*. Obtenido de Docencium: https://docencium.com/importancia-de-los-valores-en-la-educacion/

Durkheim, E. (2001). *Educación y sociología.* Baercelona: Ariel.

Ferrater Mora, J. (1965). *Diccionario de Filosofía.* Buenos Aires: Editorial Sudamericana.

Ferrater Mora, J. (2004). *Diccionario de Filosofía.* Barcelona: Ariel.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido.* Madrid: Siglo XXI Editores.

Gadamer, H.-G. (1960). *Verdad y Método.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas.* Barcelona: Gedisa.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development.* Harvard: Harvard University Press.

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa.* Barcelona: Anagrama.

Harris, P. L. (2006). *Trusting what we are told: How children learn from others.* Harvard: Harvard University Press.

Hartmann, N. (1959). *Ethics.* (H. S. Schroeder, Trad.) Oxford: Oxford University Press.

Hegel, G. W. (1821). *Filosofía del Derecho.* Barcelona: Emecé.

Hegel, G. W. (1987). *Fenomenología del espíritu.* México: Fondo de Cultura Económica.

Humanidades.com. (s.f.). *Axiología: qué es, su historia y características*. Obtenido de Humanidades.com: https://humanidades.com/axiologia/

IES Pereda. (21 de marzo de 2025). *La importancia de la educación en valores*. Obtenido de IES Pereda: https://iespereda.es/la-importancia-de-la-educacion-en-valores/

Kant, I. (2003). *Sobre pedagogía.* Madrid: Akal.

Kant, I. (2005). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres.* Madrid: Tecnos.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development* (Vol. I: he Philosophy of Moral Development). London: Harper & Row.

MacIntyre, A. (1981). *Después de la virtud.* Madrid: Alianza.

MacIntyre, A. (1988). *Whose Justice? Which Rationality?* London: University of Notre Dame Press.

Marina, J. A. (1995). *Ética para naufragos.* Barcelona: Anagrama.

Marx, C., & Engels, F. (1975). *La ideología alemana.* Buenos Aires: Ediciones Pueblos Unidos.

Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la percepción.* Barcelona: Planeta-Agostini.

Nietzsche, F. (1972). *La genealogía de la moral.* Madrid: Alianza Editorial.

Noddings, N. (1984). *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education.* California: University of California Press.

Piaget, J. (1932). *The Moral Judgment of the Child.* New York: Routledge.

Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children.* (M. Cook, Trad.) New York: International Universities Press, INC.

Piaget, J. (1954). *The construction of reality in the child.* London: Routledge.

Piaget, J. (1962). *The Language and Thought of the Child.* London: Routledge & Kegan Paul.

Piaget, J., & Inhelder, B. (1982). *Psicología del niño.* Madrid: Ediciones Morata, S. L.

Plessner, H. (1975). *Las categorías de la posición del hombre.* México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Puig, J. M. (1996). *La construcción de la personalida moral.* Barcelona: Paidós.

Puig, J. M., & Martín García, X. (1998). *La educación moral en la escuela. Teoría y práctica.* Barcelona: Edebé.

Ricoeur, P. (1991). *Sí mismo como otro.* Barcelona: Sígueme.

Rubio Carracedo, J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia.* Madrid: Trotta.

Scheler, M. (1973). *Formalism in Ethics and Non-Formal Ethics of Values.* (M. S. Frings, Trad.) Northwestern: Northwestern University Press.

Scheler, M. (2010). *El puesto del hombre en el cosmos.* Madrid: Siruela.

Taylor, C. (1989). *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity.* Massachusetts: Harvard University Press.

Taylor, C. (1994). *La ética de la autenticidad.* Barcelona: Paidós.

Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition.* Harvard: Harvard University Press.

Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention.* London: Cambridge University Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes.* Cambrige: Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1989). *Pensamiento y Lenguaje.* Barcelona: Akal.

Wellman, H. M. (1990). *The child's theory of mind.* Cambridge: MIT Press.

Wellman, H. M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development, 72*(3), 655–684.

Wimmer, H., & Perner, J. (January de 1983). Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition, 13*(1), 103-128.

ANEXO

A-1

Informe de análisis cualitativo:

la transmisión de valores en la familia contemporánea

informantes naturales (familias consultadas)

El presente informe tiene como objetivo analizar las estrategias, valores y desafíos implicados en la transmisión de la educación moral dentro de las estructuras familiares contemporáneas. A partir de entrevistas en profundidad con madres de familia, se exploran las dinámicas internas y las presiones externas que configuran el proceso de socialización primaria. Comprender estas dinámicas es de importancia estratégica en un contexto social caracterizado por la rápida transformación digital y la diversificación de las influencias socioculturales, posicionando a la familia como un núcleo fundamental en la formación de ciudadanos autónomos y responsables.

1.1 Aproximación Metodológica

El análisis de los datos recabados se fundamenta en el Método Comparativo Continuo de Glaser y Strauss (1967), un pilar de la Teoría Fundamentada (Grounded Theory). Este enfoque inductivo permite que las categorías teóricas emerjan directamente de los datos, en lugar de ser impuestas por un marco preconcebido. El proceso se desarrolló a través de cuatro fases interconectadas:

1. ***Comparación de incidentes:*** Se contrastaron incidentes específicos del texto para identificar conceptos y sus propiedades subyacentes.
2. ***Integración de las categorías y propiedades:*** Se agruparon los conceptos recurrentes en categorías temáticas, explorando las relaciones entre ellas.
3. ***Delimitación de la teoría:*** Se refinó el marco emergente, centrándose en las categorías de mayor poder explicativo para solidificar las relaciones entre ellas.
4. ***Redacción de la teoría:*** Se articuló el análisis resultante en una narrativa coherente que explica el fenómeno estudiado con base en la evidencia empírica.

1.2 Herramienta de Análisis

Para el procesamiento inicial de los datos y la identificación de conceptos clave en las transcripciones de las entrevistas, se utilizó como apoyo la herramienta Google NotebookLM. Este asistente de investigación, impulsado por inteligencia artificial, fue empleado para sintetizar la información y analizar los documentos fuente, facilitando la *fase inicial de codificación abierta* y la extracción de temas preliminares.

Este proceso metodológico sentó las bases para la codificación axial, el siguiente paso crucial para estructurar y profundizar en los hallazgos derivados de las entrevistas.

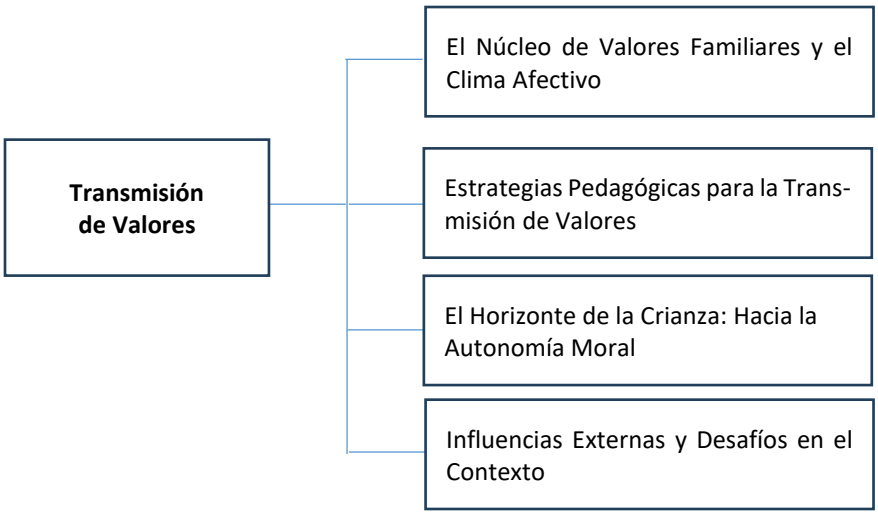
2.0 Presentación de la Codificación Axial y Categorías Centrales

La codificación axial representa una fase avanzada del análisis cualitativo que desarrolla sistemáticamente las categorías centrales al vincularlas con sus subcategorías. A través de este proceso, se trasciende la simple enumeración de temas para construir un modelo explicativo que revela cómo un núcleo de valores (Categoría I) es puesto en práctica mediante un repertorio de estrategias pedagógicas (Categoría II), con el fin de alcanzar un objetivo de desarrollo específico (Categoría III), todo ello mientras se negocian activamente las presiones del entorno (Categoría IV).

Del análisis comparativo de las entrevistas con Adriana Centeno Vargas y Nidia Rodríguez, **emergieron cuatro categorías centrales que estructuran el modelo de transmisión de valores en sus respectivos núcleos familiares:**

A continuación, se procederá a un examen detallado de cada una de estas categorías y las subcategorías que las componen, desvelando la complejidad y coherencia del modelo pedagógico familiar.

Diagrama 1. Categorías centrales a la transmisión de valores en el núcleo familiar.



3.0 Análisis Detallado de las Categorías Emergentes

3.1 Categoría I: El Núcleo de Valores Familiares y el Clima Afectivo

Esta primera categoría es fundamental, ya que establece que los valores específicos promovidos por la familia son inseparables del entorno emocional en el que se enseñan. El «qué» se enseña (los valores) está intrínsecamente ligado al «cómo» se siente el niño en su entorno (el clima afectivo), creando una base sólida para su desarrollo moral.

Subcategorías:

3.1.1 Valores Fundamentales

Ambas entrevistadas identifican un núcleo de valores humanistas con un solapamiento significativo. Adriana Centeno destaca el respeto, la empatía, la responsabilidad y la solidaridad. Por su parte, Nidia Rodríguez menciona el respeto, la empatía, la responsabilidad, el apoyo entre los miembros del grupo familiar y el amor. Aunque la base es similar, emerge un matiz clave: la inclusión de la «solidaridad» en el discurso de Centeno, ilustrada con el ejemplo de «cuando compartimos alimentos con una familia vecina», sugiere un marco moral con una orientación cívica y comunitaria. En contraste, los valores de «apoyo entre nosotros» (miembros del grupo familiar) y «amor» en el caso de Rodríguez apuntan a un marco más enfocado

en la cohesión interna y relacional del núcleo familiar. La enseñanza se ancla en prácticas concretas, ya sea a través de acciones directas como las de Centeno o, como añade Rodríguez, «a través de películas cuando dejan el mensaje».

3.1.2 El Entorno de Crianza

El clima afectivo es presentado como una condición indispensable para una transmisión de valores efectiva. Adriana Centeno describe su hogar como «un espacio de acompañamiento cercano, donde la crianza ha estado marcada por el afecto, la comunicación y la búsqueda constante de equilibrio». Por su parte, Nidia Rodríguez define su entorno como un «hogar cálido y tranquilo», donde ella y su esposo han tratado de «darle mucho amor y de cuidarlas física y emocionalmente». Este ambiente seguro y amoroso no es un mero telón de fondo, sino el vehículo principal a través del cual los valores adquieren significado y son internalizados por los niños.

Este análisis del *qué* se enseña y en *qué* contexto nos conduce naturalmente a la siguiente categoría, que explora el *cómo* se transmiten estos principios en la práctica diaria.

3.2 Categoría II: Estrategias Pedagógicas para la Transmisión de Valores

Esta categoría se adentra en las acciones y métodos concretos que las madres emplean cotidianamente, revelando la pedagogía práctica del hogar. Se transita de los principios abstractos a las herramientas educativas que dan forma al carácter de los hijos.

Subcategorías:

3.2.1 El Ejemplo y la Coherencia

La estrategia más destacada por ambas participantes es la enseñanza a través del ejemplo. Para Adriana Centeno, los valores se transmiten «principalmente a través del ejemplo cotidiano». Nidia Rodríguez coincide plenamente: «la mejor manera de enseñar es darles el ejemplo». Este enfoque sitúa la responsabilidad directamente en los padres, quienes deben modelar el comportamiento que desean ver en sus hijos. El mayor desafío, según Centeno, es «mantener coherencia entre lo que se dice y lo que se hace», una tensión que define la credibilidad del discurso parental.

3.2.2 El Diálogo y la Razón

La comunicación emerge como una herramienta educativa central. No se trata de un monólogo impositivo, sino de un diálogo que busca la comprensión. Adriana Centeno describe una «comunicación abierta y respetuosa» donde no solo se imponen normas, sino que se «explican razones y consecuencias». De igual forma, Nidia Rodríguez subraya la importancia de conversar con su hija para que entienda «porque estuvo mal lo que hizo», priorizando el razonamiento sobre la obediencia ciega.

3.2.3 La Gestión de Normas: Entre la Firmeza y la Flexibilidad

Ambas madres combinan la existencia de normas con un enfoque flexible. Adriana Centeno habla de un estilo que «combina reglas claras con diálogo constante», reconociendo que la flexibilidad es necesaria. Nidia Rodríguez distingue entre «reglas estrictas» para aspectos no negociables como «el dormir temprano los días de colegio», y una mayor flexibilidad en otras áreas que se gestionan conversando. Las consecuencias de incumplir una norma son presentadas como oportunidades de aprendizaje y se describen como «proporcionales» y «orientadas a que aprendan de la situación», según el testimonio de Centeno.

Estas estrategias pedagógicas no son un fin en sí mismas, sino que apuntan hacia un objetivo superior: el desarrollo de un individuo moralmente autónomo.

3.3 Categoría III: El Horizonte de la Crianza: Hacia la Autonomía Moral

Esta categoría revela el objetivo estratégico a largo plazo de los esfuerzos parentales descritos. El fin último no es la obediencia perpetua, sino la formación de individuos capaces de autorregularse y tomar decisiones responsables de manera independiente, guiados por un criterio interno.

Subcategorías:

3.3.1 Fomento del Criterio Propio

Ambas madres expresan un claro deseo de que sus hijos desarrollen una brújula moral interna. El objetivo de Adriana Centeno es que «desarrollen un criterio propio que les permita tomar decisiones responsables incluso cuando yo no esté presente». Esta visión es compartida por Nidia Rodríguez, quien espera que, ante una situación difícil, «ellas puedan tomar una buena decisión» por sí mismas. Este anhelo de autonomía moral define el horizonte hacia el cual se dirige toda la labor educativa familiar.

3.3.2 Aprendizaje a través de la Experiencia y la Responsabilidad

Se reconoce que el aprendizaje moral no solo ocurre a través de la instrucción directa, sino también mediante la vivencia personal. Adriana Centeno señala que las experiencias ayudan a sus hijos «a distinguir lo justo de lo injusto». Nidia Rodríguez coincide en que su hija «tiene que vivir sus propias experiencias para poder aprender». Asimismo, la responsabilidad se enseña vinculando acciones y consecuencias naturales. Los ejemplos de Rodríguez, como «¿si sales sin paraguas y llueve que va a pasar? Te mojas», son microlecciones diseñadas para que los niños comprendan que cada acción tiene un efecto del cual deben hacerse cargo.

Este esfuerzo por construir la autonomía interna del niño se ve constantemente influenciado y, en ocasiones, desafiado, por factores que operan fuera del control directo de la familia.

3.4 Categoría IV: Influencias Externas y Desafíos en el Contexto Actual

Esta categoría final aborda la realidad de que la crianza moderna no se produce en un vacío. La familia es un sistema abierto que interactúa constantemente con un ecosistema de fuerzas sociales, comunitarias y tecnológicas que pueden tanto reforzar como contradecir los valores enseñados en casa.

Subcategorías:

3.4.1 La Comunidad y los Pares

Las figuras externas juegan un papel ambivalente. Adriana Centeno identifica influencias positivas en "los abuelos y algunos docentes", quienes refuerzan el mensaje familiar. En contraste, Nidia Rodríguez identifica el "círculo de amigos o compañeros del colegio" como el mayor reto, pues introduce modelos de comportamiento que pueden entrar en conflicto con los valores del hogar, obligando a un diálogo constante para explicar por qué ciertas conductas no son adecuadas.

3.4.2 El Desafío de la Tecnología y las Redes Sociales

Existe una preocupación compartida sobre el impacto de la tecnología, aunque las estrategias para gestionarla difieren notablemente. El enfoque de Adriana Centeno puede caracterizarse como de «compromiso mediado»: reconoce que las redes exponen a sus hijos a «modelos diversos» y que la clave reside en el acompañamiento activo y el diálogo sobre lo que consumen. Por el contrario, la postura de Nidia Rodríguez se alinea con una estrategia de «aislamiento protector». Afirma de manera contundente que «las redes sociales y la inteligencia artificial no creo que enseñen valores» y expresa su preocupación por niños que «pasan el día pegados a you tube y allí no hay valores que aprender». Su estrategia es mantener a su hija «lo más alejada posible» de estas plataformas, evidenciando una percepción de amenaza directa a la formación moral.

3.4.3 Retos Socioculturales

Emergen también desafíos estructurales de la sociedad contemporánea, articulados principalmente por Nidia Rodríguez. Ella menciona la «vida de corredera» que obliga a ambos padres a trabajar en horarios prolongados, reduciendo el tiempo disponible para la guía parental. Asimismo, identifica el impacto de la migración, que fragmenta familias y dificulta una crianza consistente. Esta percepción de un entorno externo inestable y desafiante se conecta de manera lógica con su estrategia parental más protectora y defensiva ante influencias como la tecnología o el grupo de pares.

La gestión de estas complejas influencias externas define en gran medida el paisaje de la crianza actual y nos lleva a la síntesis final de este análisis.

4.0 Síntesis y Delimitación Teórica Preliminar

El análisis sugiere un modelo de «contención pedagógica resiliente», donde la familia contemporánea, lejos de ser un receptor pasivo de influencias externas, construye y gestiona activamente un microentorno. Este entorno se caracteriza por una alta validación afectiva y

un modelado moral coherente, diseñado para amortiguar y reinterpretar las presiones socio-culturales externas. El modelo se articula sobre un núcleo de valores humanistas (respeto, empatía), transmitidos mediante estrategias donde priman el ejemplo parental y el diálogo razonado.

En conclusión, el objetivo fundamental de este modelo no es la imposición de normas, sino el fomento de la autonomía moral. La labor de la familia se orienta a equipar a los hijos con un marco de referencia interno que les permita navegar un mundo complejo. Lejos de ser una institución en declive, la familia se reafirma en este análisis como un agente de socialización primario, activo y estratégico, que se adapta para seguir cumpliendo su función esencial de forjar una brújula moral interna en las nuevas generaciones.

ANEXO

A-2

Informe de análisis cualitativo:

estilos parentales, educación moral y desarrollo psicoafectivo

en la niñez y adolescencia expertos

(especialistas en psicoterapia familiar e infanto juvenil)

Este informe tiene como propósito analizar las perspectivas de dos psicólogas expertas, Wileima Quintero y Marianela García de Torrealba, sobre la compleja intersección entre los estilos parentales, la formación de valores y la salud mental en niños y adolescentes. A partir de entrevistas en profundidad, se ha buscado desentrañar los mecanismos mediante los cuales el núcleo familiar y las estrategias de crianza moldean la identidad moral y la estabilidad psicoafectiva de los individuos en desarrollo.

El presente documento se estructura en base a las categorías temáticas emergentes de dicho análisis, siguiendo un riguroso método cualitativo para la construcción de una teoría fundamentada en los datos recopilados.

El análisis de la información se fundamenta en el Método Comparativo Continuo propuesto por Glaser y Strauss (1967), un enfoque sistemático que permite la generación de teoría a partir de los datos. Este método se desarrolló a través de las siguientes cuatro fases clave:

1. ***Comparación de incidentes aplicables a cada categoría:*** Se identificaron y compararon de manera constante los segmentos de datos (incidentes) relevantes para cada concepto emergente con el fin de discernir sus propiedades fundamentales.
2. ***Integración de las categorías y sus propiedades:*** Se procedió a relacionar las distintas categorías conceptuales entre sí, explorando las conexiones que las unifican para comenzar a construir un marco teórico coherente.
3. ***Delimitación de la teoría:*** Se refinó el marco teórico emergente, reduciendo el número de categorías para concentrarse en aquellas con mayor poder explicativo y centralidad para el fenómeno estudiado, logrando así una teoría más parsimoniosa y robusta.
4. ***Redacción de la teoría:*** Finalmente, se articuló el conjunto de conceptos y sus interrelaciones en una narrativa coherente y fundamentada, que constituye el cuerpo de este informe.

Para la gestión, organización y análisis inicial de las transcripciones de las entrevistas, se utilizó la herramienta de Google, NotebookLM. Su función en este estudio fue facilitar el procesamiento de los datos cualitativos extraídos de las fuentes, permitiendo una codificación y categorización eficiente.

A continuación, se presentan los resultados de este proceso, comenzando por una descripción del enfoque de codificación utilizado para, posteriormente, detallar las categorías y subcategorías que constituyen el núcleo de este análisis.

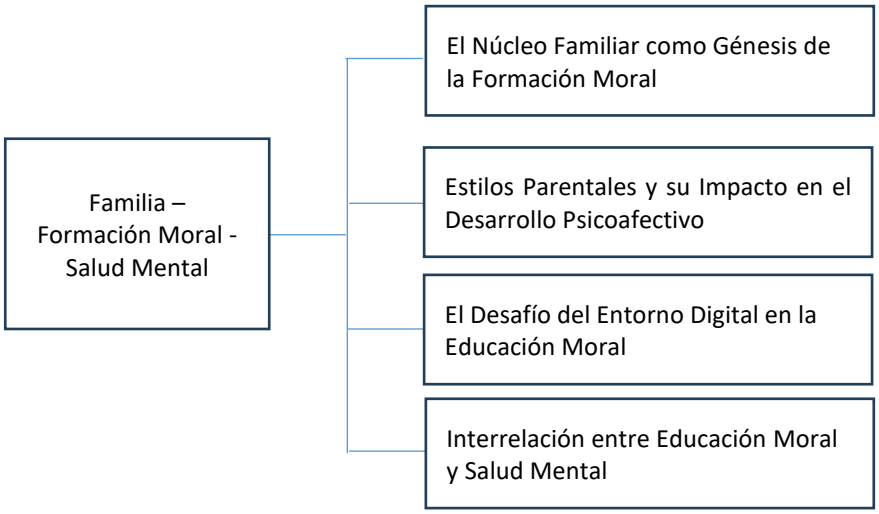
2.0 Presentación de la Codificación Axial

Dentro del marco metodológico de la Teoría Fundamentada, la codificación axial representa una fase crucial del análisis. Este proceso consiste en relacionar las categorías, identificadas previamente en la codificación abierta, con sus respectivas subcategorías. El objetivo

es ensamblar los datos de maneras novedosas, formando explicaciones más completas, densas y precisas sobre el fenómeno estudiado. La codificación axial actúa como un puente entre la identificación de conceptos y la construcción de un modelo teórico integrado.

Las secciones subsiguientes de este informe presentarán en detalle las categorías y subcategorías que han sido construidas a partir de la aplicación de este método a los datos de las entrevistas con las especialistas. Cada categoría principal representa un pilar temático central, mientras que las subcategorías exploran sus diversas dimensiones, propiedades y relaciones, sustentadas siempre en la evidencia directa proporcionada por las expertas. El siguiente análisis desglosa estas categorías y subcategorías, comenzando por el rol fundacional del núcleo familiar en la génesis de la formación moral.

Diagrama 2. Categorías emergentes Familia- Formación Moral - Salud Mental.



3.0 Categorías y Subcategorías Derivadas del Análisis

3.1 Categoría I: El Núcleo Familiar como Génesis de la Formación Moral

El análisis de las entrevistas revela un consenso inequívoco entre las expertas: el entorno familiar es el espacio primario y fundamental donde se inicia, se modela y se consolida la estructura de valores del individuo. Se identifica a la familia no solo como un agente de transmisión, sino como el ecosistema donde los principios morales adquieren significado práctico y coherencia, sentando las bases para la futura interacción del niño con el mundo social.

- ***3.1.1 La Primacía de la Familia en la Transmisión de Valores***: Un punto de consenso inequívoco es la primacía de la familia como el ecosistema insustituible para la transmisión de valores, un proceso que, según las expertas, debe ser tanto explícito como implícito. Wileima Quintero ilustra esta idea aludiendo a una canción de Joan Manuel Serrat para argumentar que «la religión y la lengua se empieza a dar con la leche», subrayando que la enseñanza de normas debe comenzar desde el nacimiento. Este rol

fundacional se extiende a la curaduría del entorno del niño, pues los padres seleccionan conscientemente los espacios secundarios -escuelas o actividades extraescolares- que refuercen y entren en coherencia con el sistema de valores familiar.

- ***3.1.2 El Modelaje y la Coherencia Parental como Eje Central***: La coherencia parental entre el discurso axiológico y la praxis conductual emerge como una variable crítica en la internalización efectiva de valores. Marianela García de Torrealba lo afirma de manera contundente: «las principales enseñanzas son mediante el ejemplo». Esta perspectiva es complementada por Quintero, quien identifica como un error fundamental de los padres el establecer una norma mientras «conductualmente modela o actúa o no cree en eso». Esta congruencia proporciona mensajes claros, previene la confusión en el niño y, según ambas especialistas, favorece directamente su salud mental.
- ***3.1.3 Definición y Naturaleza de los Valores***: Las expertas definen los valores como «principios individuales» que guían la función diaria y se organizan en una escala jerárquica y personal. Lejos de ser conceptos abstractos que se razonan a diario, se presentan como principios internalizados que se manifiestan en la conducta automática. Quintero ejemplifica este concepto con el respeto por el horario: cuando un valor como la puntualidad está verdaderamente instaurado, la persona actúa en consecuencia sin deliberación consciente, pues se ha convertido en parte intrínseca de su sistema de funcionamiento.

Este fundamento moral establecido en el hogar se ve directamente influenciado por la manera en que los padres ejercen su rol, lo que introduce la siguiente categoría de análisis: *los estilos parentales*.

3.2 Categoría II: Estilos Parentales y su Impacto en el Desarrollo Psicoafectivo

Más allá de la simple transmisión de un conjunto de valores, los métodos y estilos que los padres emplean para educar, guiar y disciplinar tienen un impacto directo y demostrable en la estabilidad psicoafectiva y la configuración de la personalidad del niño. Las expertas coinciden en que la forma en que se ejerce la autoridad y se gestiona la relación afectiva es tan importante como el contenido moral que se busca inculcar.

- ***3.2.1 Análisis Comparativo de Estilos Parentales***: Se observa una clara crítica hacia los extremos del espectro parental. Basándose en su experiencia personal, Wileima Quintero rechaza tanto el estilo autoritario por sus «sanciones arbitrarias» como el sobreprotector por generar individuos desadaptados e incapaces de funcionar autónomamente. Ambas expertas coinciden en que un estilo democrático es el que más favorece la formación de una «personalidad equilibrada». No obstante, Quintero enriquece esta conceptualización al preferir el término «deducible», ya que, a diferencia de «democrático» -que asocia con la política-, este enfatiza que el niño aprende al deducir las lecciones de la experiencia directa de las consecuencias de sus actos, tras conocer claramente las alternativas.

- ***3.2.2 La Comprensión de las Consecuencias vs. la Sanción Arbitraria***: El enfoque preferido por las especialistas se centra en que el niño comprenda los beneficios y las consecuencias de sus actos, en lugar de someterse a una sanción impuesta sin razonamiento. La psicóloga Quintero ilustra este principio con la anécdota del «niño quemado» y la técnica del muñeco electrocutado: el aprendizaje se produce a través de la experiencia directa o del modelaje de la experiencia, lo cual resulta mucho más efectivo y formativo que una prohibición abstracta.
- ***3.2.3 La Relevancia de la Empatía y la Inteligencia Emocional Parental***: La empatía parental emerge como un componente fundamental, al que Quintero le atribuye un «80%» del éxito en la crianza. Ser empático permite a los padres comprender la perspectiva del niño, validar sus sentimientos y negociar soluciones y castigos que sean verdaderamente significativos y efectivos. El ejemplo del castigo negociado con su hija -cuyo acuerdo fue llevar el cabello recogido por dos semanas en lugar de una sanción impuesta- demuestra cómo la empatía facilita el respeto por los tiempos de desarrollo del niño y fortalece el vínculo de confianza.

Estas dinámicas familiares internas, aunque fundamentales, no ocurren en un vacío. Se ven constantemente desafiadas por influencias externas, entre las que destaca el entorno digital.

3.3 Categoría III: El Desafío del Entorno Digital en la Educación Moral

Ambas especialistas identifican el entorno digital -particularmente las redes sociales y el acceso ilimitado a la tecnología- como uno de los desafíos contemporáneos más significativos para la educación moral. Este entorno introduce un nuevo y poderoso agente de socialización que puede entrar en conflicto con los valores familiares y exponer a los niños y adolescentes a presiones e informaciones para las cuales no siempre están preparados.

- ***3.3.1 Las Redes Sociales como Agente de Doble Filo***: La tecnología es conceptualizada como un factor de riesgo y, a la vez, de oportunidad. Su impacto, según Quintero, será «terriblemente negativo» si el niño carece de una estructura de valores previa y del acompañamiento de un adulto. En estas condiciones, es vulnerable a la presión de grupo y a la naturalización de conductas inadecuadas. Por el contrario, si existe una base sólida y un adulto que guía la experiencia, la tecnología puede convertirse en una "ventana de experiencia" positiva, un espacio para analizar situaciones, discutir dilemas morales y aprender sobre el mundo de manera segura.
- ***3.3.2 Estrategias de Acompañamiento y Supervisión Parental Activa***: Las expertas recomiendan un enfoque proactivo que combina estrategia y táctica. Para lograr la comunicación «cercana, confiable y no punitiva» que propone García de Torrealba como marco estratégico, Quintero ofrece tácticas parentales concretas, tales como:
    - **Adquirir alfabetización digital:** Es imperativo que los padres conozcan las plataformas que usan sus hijos: «Si tu hijo tiene Instagram, tú tienes que tener Instagram».

- **Usar la tecnología para gestionar la tecnología:** Emplear aplicaciones de control de tiempo, filtros de contenido y herramientas que permitan una supervisión inteligente del acceso.
- **Establecer una edad adecuada para el acceso:** Quintero sugiere que el acceso a redes sociales debería iniciarse entre los 10 y 11 años, cuando el pensamiento abstracto está más desarrollado.
- **Fomentar la comunicación activa:** Crear un ambiente de confianza donde los hijos se sientan seguros para preguntar y compartir sus experiencias en línea.

- ***3.3.3 El Pensamiento Crítico como Principal Herramienta de Resiliencia***: El objetivo final, según el consenso de las especialistas, no es aislar al niño del mundo digital, sino equiparlo con las herramientas para navegarlo. La meta fundamental es «desarrollar en el joven un pensamiento crítico», como señala García de Torrealba, que le permita evaluar la información, cuestionar las narrativas dominantes y resistir la presión externa, tanto de las redes sociales como de su grupo de pares.

La capacidad de un individuo para afrontar estos desafíos externos y mantener su coherencia interna está directamente relacionada con la solidez de su formación moral, lo que nos lleva a la última categoría del análisis.

3.4 Categoría IV: Interrelación entre Educación Moral y Salud Mental

La conclusión fundamental que se desprende del análisis es la existencia de un vínculo directo e ineludible entre la calidad de la educación moral recibida durante la niñez y la adolescencia, y la estabilidad psicológica a lo largo de la vida. Una estructura de valores sólida no es un mero código de conducta, sino un componente esencial de la arquitectura psíquica del individuo.

- ***3.4.1 Los Valores como «Brújula» y Estructura Psíquica***: Las expertas utilizan metáforas poderosas para describir esta función. Marianela García de Torrealba describe los valores como una «brújula que guía la conducta», proporcionando orientación en momentos de incertidumbre. Wileima Quintero, por su parte, los concibe como un pilar que se construye junto a la personalidad, contribuyendo a la «armonía psíquica» y al equilibrio interno del sujeto.
- ***3.4.2 Riesgos Psicológicos de una Formación Moral Deficiente***: Una educación moral deficiente o inconsistente es conceptualizada como un «factor predisponente» que aumenta la vulnerabilidad psicológica del individuo. La ausencia de esta «brújula» interna lo deja más expuesto a ser afectado negativamente por el entorno, incrementando el riesgo de sufrir un «desequilibrio» en su armonía psíquica y poniendo en riesgo su salud mental.
- ***3.4.3 El Manejo de Contradicciones entre Valores Familiares y Sociales*** Una sólida base de valores internalizados dota a los jóvenes de la resiliencia necesaria para afrontar las disonancias entre lo aprendido en casa y lo promovido en el entorno social. Quintero lo resume de forma elocuente: «Si ese peso es lo suficientemente sólido, nada lo va a desgastar». Su ejemplo personal sobre la exposición acompañada de sus

hijos a la serie «Mentes Criminales» demuestra cómo el diálogo y el pensamiento crítico son herramientas más efectivas que la prohibición para fortalecer el criterio moral. Este ejemplo práctico proporcionado por Quintero sirve como una síntesis culminante, demostrando cómo el acompañamiento activo y el diálogo crítico -principios defendidos por ambas expertas- se traducen en una resiliencia tangible que protege al adolescente de riesgos del entorno.

El análisis de las perspectivas de las expertas confirma que una educación moral consciente, coherente y acompañada no es una tarea accesoria en la crianza, sino que constituye un pilar fundamental para la construcción del bienestar psicológico y la salud mental en la niñez y la adolescencia.

ANEXO

A-3

Informe de análisis cualitativo:

análisis sobre la percepción docente en la enseñanza de valores

Para garantizar un análisis riguroso y sistemático de las percepciones docentes sobre la enseñanza de valores, se adoptó un marco metodológico específico. La descripción de este enfoque busca ofrecer total transparencia sobre el proceso de interpretación de los datos, asegurando así la validez y la fiabilidad de los hallazgos presentados en este informe.

El análisis cualitativo de las entrevistas se fundamenta en el Método Comparativo Continuo, propuesto originalmente por Glaser y Strauss (1967). Este enfoque inductivo permite que las categorías teóricas emerjan directamente de los datos, en lugar de ser impuestas previamente. El proceso se desarrolló a través de cuatro fases interconectadas:

1. Comparación de incidentes: En esta etapa inicial, se transcribieron y codificaron las respuestas de cada entrevista. Cada incidente, idea o concepto expresado por las docentes fue comparado sistemáticamente con otros incidentes dentro de la misma entrevista y entre las diferentes entrevistas. Este proceso constante de comparación permitió identificar conceptos recurrentes y patrones preliminares en el discurso de las participantes.

2. Integración de las categorías y propiedades: A medida que los conceptos clave emergían, se agruparon en categorías más amplias y abstractas. Se exploraron las propiedades y dimensiones de cada categoría, definiendo sus características y estableciendo sus límites en función de los datos aportados por las docentes.

3. Delimitación de la teoría: En esta fase, el conjunto de categorías se refinó y se consolidó. Se establecieron las relaciones lógicas y jerárquicas entre ellas, identificando un fenómeno central y sus conexiones con otras categorías causales, contextuales y consecuenciales. Este paso fue crucial para acotar el análisis y construir un modelo explicativo coherente.

4. Redacción de la teoría: La fase final consistió en la formulación articulada de los hallazgos. Se organizaron las categorías y sus interrelaciones en una narrativa analítica, utilizando citas directas de las entrevistadas para ilustrar y fundamentar las conclusiones, dando así voz a sus experiencias y perspectivas.

Para la gestión y el análisis de los datos textuales, se empleó la plataforma Google NotebookLM. Sus funciones integradas de comentarios, resaltado de texto en múltiples colores y control de versiones demostraron ser herramientas eficaces para el proceso de codificación abierta. Estas características facilitaron la asignación de códigos a segmentos de texto, la anotación de reflexiones analíticas y la comparación sistemática de los datos aportados por cada una de las docentes.

Este marco metodológico ha permitido estructurar los datos de una manera que revela la complejidad del fenómeno estudiado. A continuación, se presenta el resultado de la codificación axial, que organiza los hallazgos en torno a un eje central.

2.0 Codificación Axial: El Fenómeno Central y sus Interrelaciones

La codificación axial es un paso analítico que permite organizar los datos que fueron fragmentados durante la codificación inicial. Este enfoque articula las categorías emergentes en torno a un fenómeno central, revelando la compleja red de condiciones que le dan origen, las estrategias de acción que los participantes implementan para manejarlo y las consecuencias que se derivan de estas interacciones. Este modelo permite comprender en profundidad la experiencia docente en la enseñanza de valores.

El Fenómeno Central que emerge del análisis de las entrevistas es: La Tensión entre la Misión Educativa de la Escuela y las Carencias Formativas del Hogar en la Enseñanza de Valores. Esta tensión se manifiesta en la percepción recurrente de las docentes de que la escuela se ve obligada a compensar un vacío formativo que se origina en el ámbito familiar. Las profesionales expresan que la institución educativa debe «asumir el rol protagónico» (Maidely Bastidas) y tomar «la batuta de fomentar los valores en los niños» (Janelly Becerra) ante lo que perciben como una delegación de responsabilidades por parte de las familias.

2.2.1 Orígenes del Fenómeno: El Vacío Formativo Familiar y Digital

- **Déficit en la formación familiar:** Las docentes perciben que en muchas familias «no se enseñan los valores que primeramente deberían ser desarrollado» (Yudith Rodríguez), lo que genera un «conflicto al llegar a la escuela» (Yudith Rodríguez).
- **Impacto del entorno digital:** Se identifica una preocupación generalizada por la exposición de los jóvenes a «contenidos que deforman en todo sentido los valores» (Yudith Rodríguez), promoviendo la «superficialidad» y debilitando principios como el esfuerzo personal ante la inmediatez de la inteligencia artificial.
- **Nuevas dinámicas familiares:** Factores como la «falta de tiempo de calidad» (Janelly Becerra) y la presencia de «familias ocupadas y desinteresadas» (Yudith Rodríguez) provocan que la formación en valores sea delegada a la escuela o se considere una «enseñanza sobreentendida» (Yudith Rodríguez), sin una guía parental activa.

2.3.1 Respuestas Docentes ante el Fenómeno

- Asumir el rol de «mediador de acciones y comportamientos» (Janelly Becerra), creando espacios seguros para validar las emociones de los estudiantes.
- Utilizar el diálogo y la reflexión como herramientas para fomentar el «pensamiento crítico» (Yudith Rodríguez) y la comprensión de «que es bueno y que es malo» (Janelly Becerra).
- Implementar métodos pedagógicos activos, como el uso de «cuentos o situaciones» (Yudith Rodríguez) y «actividades lúdicas, sensoriales y afectivas» (Janelly Becerra, Maidely Bastidas) para integrar los valores de forma transversal.
- Mediar activamente en los conflictos de valores entre el hogar y la escuela, buscando «moldearlos tomando lo que traen y concientizando en el deber ser» (Yudith Rodríguez).

- Extender la acción formativa a las familias a través de «charlas y talleres para la concientización» (Janelly Becerra, Maidely Bastidas), buscando alinear criterios y asegurar que el niño reciba un mensaje unificado.

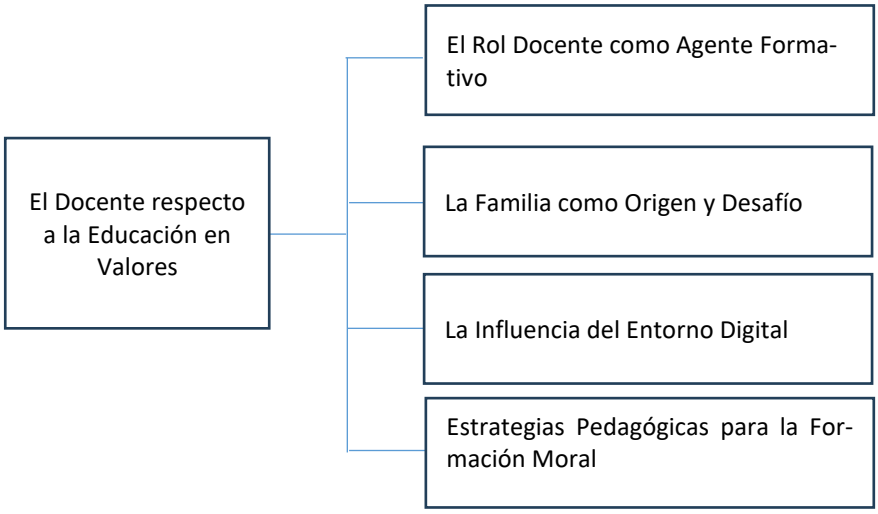
2.4.1 Efectos sobre la Institución Escolar y los Estudiantes

- La escuela asume la responsabilidad principal en la formación moral, donde «la escuela se ve obligada a asumir el rol protagónico en la cimentación de valores, compensando las carencias del entorno primario» (Maidely Bastidas).
- Los estudiantes, aunque son percibidos como más «críticos y abiertos» (Janelly Becerra, Maidely Bastidas), a menudo carecen de las herramientas necesarias para «canalizar adecuadamente sus emociones y conductas» (Maidely Bastidas) debido a la falta de guía en el hogar.
- Se perpetúa un desafío constante definido por la «falta de coherencia de lo que ven en el hogar y lo que se desarrolla en la escuela» (Yudith Rodríguez), lo que dificulta la consolidación de una formación moral sólida y unificada.
- El modelo axial demuestra cómo la percepción de una carencia en el hogar condiciona las estrategias pedagógicas de las docentes y genera consecuencias significativas tanto para la institución escolar como para el desarrollo de los estudiantes. A continuación, se detallan las categorías y subcategorías que sustentan este análisis.

3.0 Categorías y Subcategorías Emergentes del Análisis de Datos

A partir del análisis comparativo continuo de las entrevistas, emergieron cuatro categorías centrales que estructuran la percepción docente sobre la educación en valores. Estas categorías encapsulan las ideas, experiencias y desafíos compartidos por las profesionales. A continuación, cada categoría será definida y desglosada en sus subcategorías correspondientes, utilizando las propias palabras de las entrevistadas para dar voz a sus experiencias y fundamentar los hallazgos.

Diagrama 3. Categorías Emergentes: Tensión entre la misión educativa de la escuela y las carencias formativas del hogar en la Enseñanza de Valores.



3.1 Categoría I: El Rol Docente como Agente Formativo

Esta categoría agrupa las percepciones de las docentes sobre su propia función, la cual trasciende la mera transmisión de conocimientos académicos. Se conciben a sí mismos como figuras centrales en la formación integral y moral de los estudiantes, actuando como guías, modelos y facilitadores del desarrollo ético.

- **Mediador y Facilitador:** Las docentes se describen como un «mediador de acciones y comportamientos» (Janelly Becerra) cuya labor es «facilitar conductas y actitudes mediante la creación de un espacio seguro» (Maidely Bastidas). Este rol no se limita al aula, sino que se extiende a la gestión del fenómeno central del estudio. En palabras de Yudith Rodríguez, «los docentes tienen roles mediadores cuando esos valores -los del hogar y la escuela- entran en conflicto», posicionándose como figuras clave para armonizar las disonancias formativas que experimentan los estudiantes.
- **Modelo a Seguir:** Existe un consenso sobre la importancia de la coherencia entre el discurso y la práctica. La enseñanza de valores se fomenta principalmente «desde el ejemplo, desde el buen trato y el respeto» (Yudith Rodríguez). El docente es visto como un modelo de conducta del cual los estudiantes aprenden a través de la observación y la interacción diaria.
- **Promotor del Pensamiento Crítico:** Una función clave es guiar a los estudiantes para que desarrollen su propio juicio moral. Esto implica ayudarlos a «diferenciar entre la influencia de las redes sociales y los valores fundamentales» (Yudith Rodríguez) y conducirlos a una «concientización del deber ser» (Yudith Rodríguez) a través de la reflexión y el diálogo.

3.2 Categoría II: La Familia como Origen y Desafío

Esta categoría refleja la dualidad con la que las docentes perciben a la familia: por un lado, es reconocida como la «primera instancia» (Yudith Rodríguez) ideal y fundamental para la enseñanza de valores; por otro, es identificada como la principal fuente de los desafíos que enfrentan en la actualidad, debido a la desconexión entre el hogar y la escuela.

- **El Deber Ser de la Familia:** Idealmente, la familia es definida como el «núcleo directo o indirecto de consanguinidad» (Yudith Rodríguez) donde «se siembran los principios éticos» (Maidely Bastidas). Actúa como «el primer filtro del mundo» (Janelly Becerra), sentando las bases morales que la escuela debería reforzar.
- **La Realidad del Conflicto Hogar-Escuela:** En la práctica, la falta de alineación se ha convertido en el «mayor reto» (Janelly Becerra). Las docentes señalan la «poca participación de las familias en los espacios educativos» y la existencia de «familias ocupadas y desinteresadas» (Yudith Rodríguez), lo que genera una «falta de coherencia de lo que ven en el hogar y lo que se desarrolla en la escuela» (Yudith Rodríguez).
- **Impacto de las Nuevas Dinámicas:** Se observa que la «falta de tiempo» y el «uso de la tecnología» (Yudith Rodríguez) en el entorno familiar han provocado que la formación en valores sea delegada o subestimada. Esto deja a los menores sin una guía parental clara, obligándolos a construir su sistema de valores por sí mismos.

3.3 Categoría III: La Influencia del Entorno Digital

Esta categoría aborda la percepción de la tecnología, las redes sociales y la inteligencia artificial como una fuerza de doble filo en la formación moral de los estudiantes. Se reconoce su potencial disruptivo y deformador, pero también se vislumbra su capacidad como herramienta pedagógica si se utiliza de manera consciente y supervisada.

- **Agente Deformador de Valores:** Las docentes expresan una fuerte preocupación por la exposición de los estudiantes a «contenidos que deforman en todo sentido los valores» (Yudith Rodríguez) y la promoción de la «superficialidad». Específicamente, se señala el riesgo de que la inteligencia artificial debilite «el valor del esfuerzo personal» (Maidely Bastidas), ya que al ofrecer soluciones donde «el resultado es instantáneo y rápido», los niños «ya no se esfuerzan en hacer por sí mismos las cosas» (Janelly Becerra).
- **La Supervisión como Factor Clave:** Se concluye que el impacto del entorno digital «depende directamente del nivel de supervisión guiado» (Maidely Bastidas). Este acompañamiento es crucial, pues permite crear «niños con pensamiento crítico capaces de saber si deben o no navegar en sitios que le son accesibles» (Janelly Becerra), dotándolos de herramientas para un consumo ético de la información.
- **Potencial Pedagógico de la Tecnología:** A pesar de los riesgos, existe una visión optimista sobre el «uso adecuado a nivel pedagógico» (Yudith Rodríguez) de las herramientas digitales. Se considera que pueden ser aprovechadas para que los valores sean

«más interactivos y reales» (Janelly Becerra) a través de juegos colaborativos y para "propagar las cosas buenas" (Janelly Becerra) a través de las redes sociales.

3.4 Categoría IV: Estrategias Pedagógicas para la Formación Moral

Esta categoría engloba el conjunto de métodos, herramientas y enfoques prácticos que las docentes implementan de manera activa y consciente en el aula para cultivar valores en sus estudiantes. Refleja el «cómo» de la educación moral en la práctica cotidiana.

- **Integración Transversal:** Las docentes coinciden en que los valores no deben enseñarse como una materia aislada. Por el contrario, «van inmersos en el todo, en el día a día» (Yudith Rodríguez) y se integran «de forma natural» (Yudith Rodríguez) y «transversal» (Maidely Bastidas) en todas las actividades académicas y de convivencia.
- **El Diálogo como Herramienta Fundamental:** El diálogo y la reflexión son considerados «fundamentales para el desarrollo del ser» (Yudith Rodríguez) y «herramientas importantes para la comprensión de que es bueno y que es mal» (Janelly Becerra). La comunicación asertiva y la escucha activa son vistas como pilares de la formación ética.
- **Métodos Didácticos Específicos:** Para llevar a la práctica la formación en valores, las docentes recurren a un repertorio de técnicas concretas, entre las que destacan:
    - Uso de «cuentos o situaciones» hipotéticas para fomentar el pensamiento crítico sin exponer a los estudiantes (Yudith Rodríguez).
    - Implementación de «actividades lúdicas, sensoriales, repetitivas y afectivas» que consolidan el aprendizaje de manera integral (Janelly Becerra, Maidely Bastidas).
    - Aplicación de «estrategias que consisten en debatir situaciones cotidianas de forma anónima y general, presentando el conflicto como un ejemplo de clase en lugar de un señalamiento personal» para fomentar la reflexión grupal (Maidely Bastidas).

Estas categorías, interconectadas entre sí, revelan un panorama complejo. La «Influencia del Entorno Digital» (Categoría III) agudiza el «Conflicto Hogar-Escuela» (Categoría II), al introducir nuevas fuentes de valores que a menudo no son supervisadas por las familias. Esta situación incrementa la presión sobre el «Rol Docente» (Categoría I), forzando a las educadoras a no solo mediar entre dos entornos (hogar y escuela), sino entre tres (hogar, escuela y mundo digital). En respuesta, las docentes deben innovar y reforzar sus «Estrategias Pedagógicas» (Categoría IV), convirtiendo el aula en un espacio crítico de contención y formación ética ante las transformaciones sociales contemporáneas.

ANEXO

A-4

Validación de expertos para evaluar la pertinencia, claridad y relevancia del guion de entrevista, en sus versiones para: padres/ docentes/ profesionales de la salud mental

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS (1)

1. DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

- **Nombre:** Rovimar Serrano Gómez.
- **Grado de Instrucción:** Doctorado.
- **Actividad Profesional:** Docente.
- **Fecha de Validación:** 11 de julio de 2025.

Título del Proyecto: Los estilos parentales como eje transversal en la integración de la educación moral en la niñez y adolescencia.

Objetivo del Instrumento: Evaluar la pertinencia, claridad, relevancia y suficiencia del guion de entrevista en sus versiones para Padres, Docentes y Profesionales de la Salud Mental.

Tabla 2. Evaluación por Dimensiones

Dimensión	Escala de Valoración	Comentarios y Sugerencias
1. Pertinencia: Alineación de las preguntas con los objetivos de la investigación.	**[X] Muy pertinente**	Las preguntas están claramente alineadas con los objetivos generales y específicos, abordando estilos parentales, educación moral y socialización familiar desde diversas perspectivas.
2. Claridad: Formulación comprensible y ausencia de ambigüedades.	**[X] Clara**	Redacción accesible para cada tipo de entrevistado. Se sugiere simplificar o reformular preguntas largas o con múltiples ideas, especialmente en la versión para padres, para evitar redundancias.
3. Relevancia: Capacidad para recopilar datos significativos.	**[X] Muy relevante**	*(Sin comentarios adicionales)*
4. Suficiencia: Cobertura de los aspectos esenciales del estudio.	**[X] Suficiente**	Se recomienda evaluar la cantidad total de ítems para evitar la fatiga del entrevistado. Se sugiere mayor flexibilidad mediante preguntas abiertas, acorde al Método Comparativo Constante (MCC).
5. Inclusión de Aspectos Clave: Relación entre estilos parentales y educación moral.	**[X] Totalmente adecuado**	*(Sin comentarios adicionales)*

2. OBSERVACIONES METODOLÓGICAS Y RECOMENDACIONES

De acuerdo con el enfoque de la **Teoría Fundamentada** y el **Método Comparativo Constante (MCC)** asumido en la investigación, el experto sugiere las siguientes modificaciones estructurales:

- **Estructura del Guion:** Iniciar con un número reducido de preguntas centrales (8 a 10 en lugar de las 27 propuestas para padres) que permitan la emergencia de categorías y la profundización espontánea.
- **Flexibilidad:** El guion debe ser más corto para facilitar la codificación inicial y permitir que la saturación de categorías guíe el proceso, en lugar de agotar un listado rígido de preguntas.
- **Propuesta de Apertura (Versión Padres):**
    1. ¿Cómo describiría su experiencia educando a sus hijos en valores?
    2. ¿Qué valores considera más importantes y cómo se los transmite?
    3. ¿Cómo influye su familia en la formación moral de sus hijos?
    4. ¿Cómo han cambiado sus maneras de educar con el tiempo o los cambios sociales?
    5. ¿Cómo afectan las redes sociales y la tecnología en la educación de valores?

3. DICTAMEN DE VALIDACIÓN

Se recomienda la aplicación del instrumento tras considerar la reducción de la cantidad de preguntas para priorizar diálogos profundos alineados con la metodología propuesta.

INSTRUMENTO DE VALIDACIÓN DE EXPERTOS (2)

1.DATOS DEL EXPERTO VALIDADOR

- **Nombre:** Rosa Di Domenico.
- **Grado de Instrucción:** Doctorado.
- **Actividad Profesional:** Profesora Titular de la Universidad Central de Venezuela.
- **Fecha de Validación:** 10 de julio de 2025.

Título del Proyecto: Los estilos parentales como eje transversal en la integración de la educación moral en la niñez y adolescencia.

Objetivo del Instrumento: Evaluar la pertinencia, claridad, relevancia y suficiencia del guion de entrevista en sus versiones para Padres, Docentes y Profesionales de la Salud Mental.

Tabla 3. Evaluación por Dimensiones.

Dimensión de Evaluación	Escala de Valoración
1. Pertinencia: Alineación de las preguntas con los objetivos del estudio.	**[X] Muy pertinente**
2. Claridad: Formulación comprensible y sin ambigüedades.	**[X] Clara**
3. Relevancia: Capacidad para obtener información clave y significativa.	**[X] Muy relevante**
4. Suficiencia: Cobertura de los aspectos esenciales del estudio.	**[X] Totalmente suficiente**
5. Inclusión de Aspectos Clave: Relación entre estilos parentales y educación moral.	**[X] Totalmente adecuado**

2. OBSERVACIONES Y RECOMENDACIONES TÉCNICAS

Tras la revisión exhaustiva del instrumento, la experta presenta las siguientes sugerencias para optimizar la recolección de datos:

- **Refinamiento de Ítems:** Se sugiere revisar el guion para eliminar preguntas repetitivas, evitar la redacción de «dos preguntas en una» y corregir aquellas que puedan sugerir o inducir respuestas específicas en el entrevistado.
- **Ajuste de Extensión:** Se recomienda acortar la versión de la entrevista dirigida a los padres para asegurar la fluidez del proceso.
- **Encuadre Conceptual:** Incluir una introducción previa a la entrevista para aclarar términos técnicos fundamentales, tales como «estilos parentales», facilitando así la comprensión del sujeto de estudio.

ANEXO

A-5

Guiones de Entrevistas a Profundidad

(padres, madres y/o representantes)

Guion de Entrevista Informante Natural 1

Nombre y Apellido: A.C.V

Estimado/a Padre/Madre:

La siguiente entrevista tiene como propósito conocer las experiencias y opiniones de los padres sobre la enseñanza de valores en el hogar y su influencia en la formación de los hijos; se solicita responder cada pregunta con sinceridad y de manera reflexiva, recordando que la participación es voluntaria y que la información será utilizada únicamente con fines académicos, garantizando la confidencialidad de las respuestas.

1. ¿Cómo describiría su familia y la manera en que crecieron sus hijos?

   Mi familia se ha caracterizado por ser un espacio de acompañamiento cercano, donde la crianza ha estado marcada por el afecto, la comunicación y la búsqueda constante de equilibrio entre libertad y responsabilidad. Mis hijos han crecido en un entorno que procura transmitir confianza, respeto y apertura al diálogo, reconociendo que cada etapa de su desarrollo exige nuevas formas de apoyo y orientación.

2. ¿Qué valores son los más importantes para usted y cómo los enseña en casa?

   Los valores fundamentales son el respeto, la empatía, la responsabilidad y la solidaridad. Les enseño principalmente a través del ejemplo cotidiano: en la manera de hablar, de escuchar y de compartir. También mediante conversaciones reflexivas y reglas claras que muestran cómo esos valores se aplican en la vida diaria.

3. ¿Quiénes han sido las personas más influyentes en la educación de sus hijos?

   Además de mí como madre, han sido influyentes los abuelos y algunos docentes que han acompañado su proceso escolar. Cada uno ha aportado desde su experiencia y forma de ser, reforzando la importancia de la familia extendida y de la comunidad educativa

4. ¿Cómo es la comunicación en su hogar? ¿Cree que ayuda a que sus hijos comprendan que está bien y lo que está mal?

   La comunicación es abierta y respetuosa. Procuro que mis hijos se sientan escuchados y que puedan expresar sus opiniones sin temor. Esto les ayuda a comprender lo que está bien y lo que está mal, porque no se trata solo de imponer normas, sino de explicar razones y consecuencias.

5. ¿Recuerda algún momento en el que les haya enseñado un valor importante a sus hijos través de sus acciones o palabras

Sí, recuerdo haberles enseñado el valor de la solidaridad cuando compartimos alimentos con una familia vecina en necesidad. Más que hablarles del tema, fue la acción misma la que les mostró la importancia de ayudar a otros. Otras.

6. ¿Cómo cree que lo que enseñan en casa afecta la forma en que los hijos se relacionan con personas fuera del hogar?

   Lo que se enseña en casa es la base de cómo ellos se relacionan con el mundo. Si aprenden respeto y empatía en el hogar, es más probable que lo practiquen en la escuela y en la comunidad. La familia es el primer espacio de socialización.

7. ¿Cómo pone reglas y normas en su casa, y cómo les explica a sus hijos por qué deben seguirlas?

   Las reglas se establecen de manera clara y con sentido. Siempre explico que no son para limitar, sino para proteger y orientar. Les muestro cómo cada norma tiene un propósito, ya sea cuidar la convivencia o garantizar su bienestar.

8. ¿Qué importancia tiene para usted que sus hijos formen su propio sentido de lo correcto y lo incorrecto? Es fundamental.

   No quiero que solo obedezcan por miedo o costumbre, sino que desarrollen un criterio propio que les permita tomar decisiones responsables incluso cuando yo no esté presente.

9. ¿Cómo cree que las experiencias de sus hijos les ayudan a formar sus propias ideas sobre que es justo o injusto?

   Cada experiencia, tanto en el hogar como fuera de él, les ofrece oportunidades para reflexionar. Cuando enfrentan conflictos o situaciones de desigualdad, aprenden a distinguir lo justo de lo injusto y a valorar la importancia de actuar con equidad.

10. ¿Cómo describiría la forma en que guía y corrige a sus hijos?

    Procuro guiar con paciencia y corregir con firmeza, pero siempre desde el respeto. La corrección no es castigo, sino una oportunidad para aprender y mejorar.

11. ¿Educa a sus hijos con reglas estrictas, con diálogo o con más flexibilidad?

    Mi estilo combina reglas claras con diálogo constante. Creo que la flexibilidad es necesaria, pero sin perder la coherencia en los valores que se transmiten.

12. ¿Cómo reacciona cuando sus hijos no cumplen con una regla o hacen algo que usted considera incorrecto? Primero busco comprender la razón de su conducta.

    Luego explico la importancia de la norma y aplico una consecuencia proporcional, siempre orientada a que aprendan de la situación.

13. ¿Cómo cree que los cambios en la familia actual han afectado la manera en que los niños aprenden valores?

    Los cambios han hecho que los niños reciban influencias más diversas. Esto puede enriquecer su aprendizaje, pero también exige que la familia sea más consciente y activa en la transmisión de valores.

14. ¿Cree que los cambios en la sociedad han hecho que sea más difícil o más fácil enseñar valores a los niños? Explique.

    Creo que es más complejo, porque hay múltiples influencias externas, como las redes sociales. Sin embargo, también es una oportunidad para dialogar y reforzar los valores en casa.

15. ¿Cuál cree que es el mayor reto en la crianza de los hijos cuando se trata de enseñarles valores?

    El mayor reto es mantener coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Los niños aprenden más del ejemplo que de las palabras

16. ¿Cómo ha cambiado la forma en que educa a sus hijos con el tiempo o frente a cambios sociales?

    He aprendido a ser más flexible y a escuchar más. Los cambios sociales me han mostrado que es necesario adaptar las estrategias de crianza sin perder la esencia de los valores.

17. ¿Cómo cree que el uso de redes sociales e inteligencia artificial influye en la forma en que sus hijos aprenden sobre valores como el respeto y la empatía?

    Influye de manera significativa, porque les expone a modelos diversos. Puede ser positivo si se orienta, pero también riesgoso si no se acompaña. Por eso es necesario dialogar sobre lo que ven y viven en esos espacios.

18. ¿Ha enfrentado situaciones en las que las redes sociales han afectado las creencias o comportamientos de sus hijos?

    Sí, en ocasiones han repetido actitudes o expresiones que ven en redes. En esos momentos aprovecho para conversar y aclarar qué es lo que realmente significa respeto y empatía, ayudándoles a diferenciar lo constructivo de lo dañino.

Guion de Entrevista Informante Natural 2

Nombre y Apellido: N.R

Estimado/a Padre/Madre:

La siguiente entrevista tiene como propósito conocer las experiencias y opiniones de los padres sobre la enseñanza de valores en el hogar y su influencia en la formación de los hijos; se solicita responder cada pregunta con sinceridad y de manera reflexiva, recordando que la participación es voluntaria y que la información será utilizada únicamente con fines académicos, garantizando la confidencialidad de las respuestas.

1. ¿Cómo describiría su familia y la manera en que crecieron sus hijos?

   Mi familia está conformada por mi esposo y mis dos hijas María Elisa de 8 años y María Clara de casi 2 años. Mi familia es amorosa respetuosa y divertida. Siempre con algo pendiente de que hacer. Mis dos hijas han crecido en un hogar cálido y tranquilo, mi esposo y yo hemos tratado de darle mucho amor y de cuidarlas física y emocionalmente. Con sus días de paciencia y sus días de no tanta paciencia que es normal con niñas tan pequeñas.

2. ¿Qué valores son los más importantes para usted y cómo los enseña en casa?

   Los valores más importantes para mí es el respeto, la empatía, la responsabilidad, el apoyo entre nosotros y el amor, aunque no sé si está escrito como un valor. La manera de enseñarlos es a través de ejemplos, de la vida cotidiana, cuando nos cuenta situaciones en el colegio de ella o de algún compañero. También a través de películas cuando dejan el mensaje. Aunque por allí dicen que la mejor manera de enseñar es darles el ejemplo.

3. ¿Quiénes han sido las personas más influyentes en la educación de sus hijos?

   Mi esposo y yo, los abuelos viven lejos y solo están por temporadas cortas.

4. ¿Cómo es la comunicación en su hogar?

   Es buena la comunicación. Si claro, por supuesto, ayuda mucho que hablemos a diario de lo que sucede para entendernos mejor.

5. ¿Recuerda algún momento en el que les haya enseñado un valor importante a sus hijos a través de sus acciones o palabras?

   No recuerdo la situación exacta, pero siempre hablo con María Elisa de lo importante es que tener empatía con sus compañeros en el colegio.

6. ¿Cómo cree que lo que enseñan en casa afecta la forma en que los hijos se relacionan con otras personas fuera del hogar?

Definitivamente yo creo que los niños son el reflejo de sus padres o de lo que viven en casa. Es causa efecto, lo que enseñan en la casa se traduce tal cual en los niños que son fuera de casa.

7. ¿Cómo pone reglas y normas en su casa, y cómo les explica a sus hijos por qué deben seguirlas?

   Bueno generalmente soy yo la que pongo las reglas y velo porque se cumplan, lo cual a veces es agotador. Bueno les explico por qué no podemos ver 4 horas de Tablet porque les hace daño, les digo la hace menos inteligente y más distraída. O en el caso de los dulces le digo que todos los días no podemos comer dulces en exceso porque se puede enfermar, le puede doler la barriga y no va a poder salir a jugar. También le digo, así como no comes carne todos los días tampoco está bien comer dulces todos los días.

8. ¿Qué importancia tiene para usted que sus hijos formen su propio sentido de lo correcto y lo incorrecto?

   Es muy importante que ellas sepan diferenciar entre lo bueno y lo malo, por qué ir el día que yo no esté allí presente en la situación que se les presente, ellas puedan tomar una buena decisión.

9. ¿Cómo cree que las experiencias de sus hijos les ayudan a formar sus propias ideas sobre lo que es justo o injusto?

   Bueno ella tiene que vivir sus propias experiencias para poder aprender, mamá puede decir todo y sé que ella lo va a recordar, pero debe tener esa vivencia. Yo considero que a su corta edad ella ya analiza y considera cuando una situación es justa o no.

10. ¿Cómo describiría la forma en que guía y corrige a sus hijos?

    Bueno yo trato de hacerlo todos los días mejor, hay días que se logra y otros no tanto. Trata de hablar mucho con ella, de conocer todo lo que sucede en el colegio que ella me cuenta y a través de la comunicación con las otras mamás del salón. Y la corrección puede ser solo hablada de explicarle con ejemplos o puede ser un castigo quitándole cosas que yo sé que a ella le gustan, dependiendo de la gravedad de lo que hizo.

11. ¿Educa a sus hijos con reglas estrictas, con diálogo o con más flexibilidad?

    Yo creo que estoy entre reglas estrictas y dialogo. Me refiero a que hay reglas estrictas que no se pueden modificar como el dormir temprano los días de colegio, el bañarse a diario, el atender sus tareas del colegio. Y otras en las que se puede ser flexible conversando un poco, a lo mejor del porque si se puede hacer o por qué no.

12. ¿Cómo reacciona cuando sus hijos no cumplen con una regla o hacen algo que usted considera incorrecto?

    Dependiendo de cuál sea la regla que no están cumpliendo me molesto y la regaño y le indico que la debe cumplir. No le pego, no me gusta hacerlo. Y si es algo que ella hizo

que está incorrecto converso con ella para saber porque lo hizo de esa manera y le hago ver porque estuvo mal lo que hizo.

13. ¿Cómo cree que los cambios en la familia actual han afectado la manera en que los niños aprenden valores?

    Bueno yo creo que por la vida de corredera que llevamos, el tiempo se nos pasa en el trabajo en el tráfico en el estrés del día a día y los niños van creciendo sin la guía necesaria, hay niños que a lo mejor pasan el día pegados a YouTube y allí no hay valores que aprender. Se ya perdido ese espacio para que los niños sean niños y este esa interacción entre ellos que les ayuda a fomentar su personalidad y sus valores.

14. ¿Cree que los cambios en la sociedad han hecho que sea más difícil o más fácil enseñar valores a los niños? Si la respuesta es positiva, explique por qué.

    Más difícil. Ahora deben trabajar madre y padre por horarios prolongados y el niño muchas veces está solo en casa o con los abuelos, que son abuelos están para consentir. También está el tema de la migración, hay muchos niños con familiares y su mamá o papa en el exterior es muy duro esa situación.

15. ¿Cuál cree que es el mayor reto en la crianza de los hijos cuando se trata de enseñarles valores?

    Bueno yo creo que el mayor reto es su círculo de amigos o compañeros del colegio. Explicarle por qué eso nuevo que ellos ven y hasta a veces pueden admirar no está bien hecho o no se debe hacer. Por ejemplo, explicarle a una niña de 8 años que no está bien afeitarse las piernas a esta edad, a pesar que supuestamente dos de sus compañeras lo hacen.

16. ¿Cómo ha cambiado la forma en que educa a sus hijos con el tiempo o frente a cambios sociales?

    Bueno creo que no he visto cambios porque tengo poco tiempo criando, apenas tiene 8 años. Sin embargo, el cambio ha Sido que antes no le tenía tanto a las redes sociales o el Internet y ahora tengo más claro el daño que hacen y la mantengo lo más alejada posible o que se pueda.

17. ¿Cómo cree que el uso de redes sociales e inteligencia artificial influye en la forma en que sus hijos aprenden sobre valores como el respeto y la empatía?

    Las redes sociales y la inteligencia artificial no creo que enseñen valores. En las redes todo es perfecto y la vida real no es así.

18. ¿Ha enfrentado situaciones en las que las redes sociales han afectado las creencias o comportamientos de sus hijos?

    Si claro no diría Redes Sociales, pero si el Internet. Mi hija ha buscado cosas en Google que me dice mamá tal cosa y yo sé dónde sacaste eso, y me dice de internet o lo ví

en tal video. El otro día vio un vídeo en de cuidado del cabello y de allí saco que se tiene que lavar el cabello con dos champús y peinárselo en la ducha.

ANEXO

A-6

Guiones de Entrevistas a Profundidad: Expertos

(especialistas en psicoterapia familiar e infanto juvenil)

Guion de Entrevista Experto 1

Nombre y Apellido: M.G.T
Profesión/ Ejercicio profesional: Psicólogo Clínico y psicoterapeuta.
Ámbito de desempeño: libre ejercicio

Estimado/a especialista:

Le presentamos a continuación una serie de interrogantes y planteamientos vinculados al Trabajo de Investigación titulado "Los estilos parentales como eje transversal en la integración de la educación moral durante la niñez y la adolescencia".

En atención a su formación y experiencia profesional, le solicitamos responderlos con el propósito de contribuir al desarrollo de la fase metodológica de dicha investigación. Su aporte permitirá consolidar una perspectiva interdisciplinaria rigurosa y enriquecida por el diálogo entre teoría y práctica.

1. ¿Considera usted que la enseñanza de valores influye en el desarrollo (psicológico/ emocional-social) de los niños y adolescentes?
   Indudablemente que sí. Ofrece al niño y adolescente estructura, referencias y orientación para afrontar sus retos y relaciones

2. ¿Cómo puede afectar la ausencia o distorsión de valores en la estabilidad psicológica de los niños y/o adolescentes?
   La distorsión de valores conlleva un conflicto con la sociedad y la convivencia y fundamentalmente con uno mismo.

3. ¿Qué importancia tiene el entorno familiar en la construcción de la identidad moral de los niños y adolescentes?
   Las principales enseñanzas son mediante el ejemplo, modelaje de conductas por nuestras figuras primarias.

4. ¿Cómo los distintos estilos parentales (democrático/permisivo/autoritario/negligente) Influyen en la estabilidad psicoafectiva de los niños?
   Estos distintos estilos parentales, se ha demostrado en investigaciones científicas, producen diferentes estilos de manejo de las emociones y de conducta. Todo parece concluir que un estilo democrático es el que favorece más a la formación de una personalidad equilibrada

5. ¿Qué papel juegan la empatía y la inteligencia emocional el desarrollo de valores?

La empatía y la inteligencia emocional son fundamentales para el desarrollo de valores. Promueven una mayor y mejor comprensión y respeto en las relaciones humanas. El derecho de la persona y de los otros.

6. 6.- ¿Cómo los conflictos morales dentro del hogar (identificados entre el ejercicio de un determinado estilo parental y aquello que los padres expresan son sus valores) pueden impactar la salud mental de los niños y adolescentes?

   La congruencia de los padres entre lo que dicen y lo que hacen siempre favorecerá la salud mental de sus hijos. Los mensajes serán más claros y el joven no se verá expuesto a confusiones

7. ¿Cómo se pueden abordar conflictos internos en niños y adolescentes relacionados con la moral y la ética?

   La reflexión, el mostrar las incongruencias y las consecuencias de las conductas, el favorecer y ejercitar ponerse en el lugar del otro

8. ¿En su práctica profesional, ha desarrollado estrategias de ayuda orientadas a niños y/o adolescentes, orientadas a la construcción de una identidad basada en valores sólidos? ¿Cómo lo hace?

   Mediante juego de roles, ejercicios mediante la silla vacía, uso de dramatizaciones con los más grandes y de juegos con marionetas o muñecos

9. ¿Cómo afectan las redes sociales y la tecnología la percepción de los valores en niños y adolescentes?

   La naturalización de conductas inadecuadas, el mal ejemplo de figuras públicas, la presión de grupo puede llevar al joven a dudar de sus propios valores, a ceder y copiar conductas que traicionan sus creencias y valores familiares y van produciendo una disonancia que genera malestar psicológico y consecuencias hasta legales

10. ¿Cuáles son los principales desafíos en la educación moral desde la perspectiva de la salud mental?

    Creo que el principal desafío es desarrollar en el joven un pensamiento crítico que le permita no perderse entre tanta información y presión externa

11. ¿Cómo pueden los profesionales de la salud mental trabajar en conjunto con padres y docentes para reforzar la educación moral?

    De nuevo el ejemplo, la comunicación y la formación de un pensamiento crítico son herramientas fundamentales para padres y docentes

12. ¿Cómo cree usted que los niños y/o adolescentes pueden afrontar las contradicciones entre los valores familiares inculcados por sus padres y los valores promovidos por su entorno social?

Favoreciendo un ambiente familiar de comprensión, cercanía y confianza y ejercitando la comunicación y el pensamiento crítico y el manejo de las frustraciones y postergación de satisfacciones

13. ¿Cuáles cree que son los principales riesgos psicológicos de un déficit en la enseñanza de valores?

    Los valores son como una brújula que guía la conducta de los seres humanos, la confusión o falta de adecuados valores pone en riesgo el desempeño y salud mental de los jóvenes

14. ¿Cómo pueden los padres en el ejercicio de su rol, fortalecer la enseñanza de valores para contribuir a la estabilidad psicoafectiva de sus hijos?

    Enseñar con el ejemplo y mantener una cercanía afectiva con sus hijos.

15. ¿Usted considera que el auge de la inteligencia artificial y las redes sociales ha tenido un impacto en el desarrollo moral de niños y adolescentes? De ser afirmativa su respuesta, ¿cómo cree que ha sido el mismo?

    Por su puesto que las redes sociales y poco a poco lo llamado inteligencia artificial impacta en la formación de los niños y adolescentes. Dependerá de la supervisión, orientación y enseñanza al buen uso de estos medios y recursos los resultados

16. Se dice que las redes sociales pueden ejercer una influencia negativa en la percepción de los valores inculcados por los padres, por parte de los niños y adolescentes, ¿considera que esto puede ser cierto? De ser afirmativa su respuesta, ¿en qué condiciones esto puede ocurrir y que estrategias se pueden implementar para minimizar esta influencia?

    Hay mayor probabilidad de que esto ocurra en hogares donde los padres por la razón que sea no supervisan el uso y el contenido de lo que consumen sus hijos en las redes sociales La conversación cercana, confiable y no punitiva les permite a los padres estar mejor informados de las inquietudes y curiosidades de sus hijos y que estos últimos tengan la confianza de preguntar o intercambiar con sus padres.

17. ¿Cómo puede la tecnología ser utilizada de manera positiva para reforzar la educación moral en niños y adolescentes?

    Tal vez mediante la divulgación a través de juegos, series, películas de los valores éticos que nos permita como sociedad cuidarnos y cuidar de los otros.

Guion de Entrevista Experto 2

Nombre y Apellido: W.Q
Profesión/ Ejercicio profesional: Psicólogo Clínico Comunitario
Ámbito de desempeño: libre ejercicio

Transcripción de Entrevista a Profundidad (extracto)

Buenos días, estamos en la primera entrevista en el marco del proyecto de investigación estilos parentales como eje transversal en la integración de la educación moral durante la niñez y la adolescencia. Vamos a entrevistar a uno de los expertos de nuestro panel, la licenciada Wileyma Quintero. Buenos días.

Estimado/a especialista:

Le presentamos a continuación una serie de interrogantes y planteamientos vinculados al Trabajo de Investigación titulado "Los estilos parentales como eje transversal en la integración de la educación moral durante la niñez y la adolescencia".

En atención a su formación y experiencia profesional, le solicitamos responderlos con el propósito de contribuir al desarrollo de la fase metodológica de dicha investigación. Su aporte permitirá consolidar una perspectiva interdisciplinaria rigurosa y enriquecida por el diálogo entre teoría y práctica.

Bueno, tengo 36 años con esa experiencia, desde psicodiagnóstico, abordaje psicoterapéutico, manejo de la familia de todos estos pacientes y todas estas edades etarias. Y luego, ya casi en la mitad de mi carrera hice una especialización en el área de psicología en la clínica comunitaria y en el área de discapacidades físicas y sensoriales. Así como también el manejo de pacientes con enfermedades crónicas y terminales, manejo del buen vivir, la muerte y otros temas.

Y desde el punto de vista tanto personal, he desarrollado todo un camino desde el punto de vista de creencias, religiones y todo lo que es el manejo cultural, antropológico, sociológico y psicosocial de lo que es creencia, fe y todo este tema. Y desde hace, bueno, siempre me he desarrollado también como docente en las áreas hospitalarias y de posgrados de medicina y de psicología, en todo lo que es psicología, psicología del desarrollo, entrevistas y psicodiagnóstico. Esa es básicamente mi experiencia.

Actualmente, profesionalmente, da clases en estos posgrado. Doy clases en los posgrados de psiquiatría del hospital de Lidice y de psiquiatría del hospital Jesús Mata de Gregorio. Tengo capacitaciones particulares en psicodiagnóstico y en psicoterapia ecléctica, o sea que

tomamos un poco esto. Y mi consulta privada, que es básicamente dedicada a niños, adolescentes y adultos con patologías crónicas, pacientes terminales.

1. Dentro de su experiencia, abordando un poquito lo que es el área de los valores, desde su perspectiva y formación, ¿cómo cree usted que influyen la enseñanza de valores en el desarrollo emocional de los niños y los adolescentes?

   Mira, para mí es como lo básico. Y aunque no me gusta asumir como una responsabilidad total en la familia, sí creo y siempre he creído que esa es la primera base que se debe dar dentro del núcleo familiar.

   Que a veces se descuide un poco a atender a que se intuyan los valores cuando hay conciencia más de tipo abstracta, cuando hay más comprensión del medio. Sin embargo, aunque no es mi tendencia teórica o mi creencia desde las corrientes de la psicología, como sí creo que la personalidad se inicia desde el momento del nacimiento, insisto muchísimo que los aprendizajes de normas, pautas, moral, costumbres, creencias, se deben dar desde el inicio del niño. A mí me fascina, y voy a traer anecdóticamente porque me encanta, hay una canción de Juan Manuel Serrat que se llama Los Locos Majitos y él dice claramente que la religión y la lengua se empieza a dar con la leche.

   Y ahí yo tengo como que fundamento eso para todo. Que desde un principio uno puede entregar normas y pautas. A veces desde cosas muy conductuales y sencillas como las luces en esta casa se apagan a las 9 de la noche y desde esta hora ya todos debemos estar durmiendo o una vez que mamá da una indicación o papá da una indicación, así sea tan sencilla como el niño duerme en su cuarto, el otro miembro de la parte parental debe respetar las decisiones.

   Y que siento que además esto no incluye de alguna manera un super aprendizaje o comprender, sino que se esté dentro de esas pautas que son la dinámica familiar que va a permitirse ser modelada constantemente.

2. Ahora estas pautas y estas normas a las que usted hace referencia, ¿considera que se encuentran sustentadas en un sistema de creencias, en unos valores?

   Mira, sí y no, y ahí creo que donde está el error. Muchas veces me doy cuenta que hay padres incluso antes del inicio del nacimiento del niño que se le den una cantidad de libros, material, de cómo debe ser educado el niño, pero si esto no está dentro de su aprendizaje o simplemente no ha sido internalizado como efectivo, al final el padre da la norma, da la pauta o da el desarrollo moral y conductualmente modela o actúa o no cree en eso.

   Y uno de los aspectos que yo creo que debe estar en los valores es la firme creencia en ese valor. Te voy a dar un ejemplo sencillo, si tú consideras que es importante cumplir el horario, no importa que culturalmente la sociedad entera funcione, doy un ejemplo de los venezolanos que entre comillas les gusta llegar tarde o no les importa llegar tarde, si eso está intrínsecamente claro en ti, tú lo puedes transmitir no solamente de decir es importante llegar a tiempo, sino que tus hijos vean que tú realmente haces todo para llegar a tiempo y luego se convierte en un valor para ellos que ciertamente está internalizado

porque dentro del núcleo familiar en una cosa tan sencilla como que es hora de levantarnos y todos nos paramos a esta hora o se almuerzan a las doce, o sea, ese cumplimiento sencillo de una norma como el horario va a ser instaurado.

3. ¿Cómo usted definiría los valores?

Mira, yo creo que son principios individuales porque eso es importante, en el que el sujeto arraiga todo, no solamente sus creencias, sino su función diaria. Un valor, es decir, los valores no están exentos del ambiente diario, o sea, no puede ser que el valor, el respeto por el otro, está cuando alguien discute conmigo, pero yo no lo tomo en cuenta en el momento de que estoy montándome en el ascensor y tranco la puerta y no estoy pendiente si hay otra persona que va a subir el ascensor. Te doy un ejemplo sencillo para que entiendas la importancia de que, si el valor es importante, debe ser parte de tu conducta diaria. No es una cosa que se está razonando a diario, sino que surge automáticamente porque está instaurado dentro del sistema de creencias y de funcionamiento y conductual.

De hecho, esto sí lo sé más por la teoría que por la práctica, pero estoy convencida. Una de las características de los valores es que están establecidos en una escala que es individual y diferente para cada persona. Que lo ideal es que todos los valores estén presentes y que todos tengan más o menos un peso en la vida del sujeto, pero habrá algunos que no lo están.

Por ejemplo, podríamos ser la fe religiosa o podríamos decidir en la paz. Hay gente que yo de repente puedo decir que el valor de la paz para mí es visto como un concepto muy universal y está en los últimos. Ahí radica lo que usted refiere como individual.

Sí. O sea, el gradiente en el cual el individuo le da importancia a ese determinado valor. Yo sí creo que se termina viendo que esa escala que es individual o esa escalera de alguna manera de valores que tiene cada persona siempre va a ser muy parecida dentro del primer círculo de influencia del sujeto, o sea, familia, amigo, y luego se va extendiendo al sistema social y luego del país y luego la sociedad.

Quizás eso nos explicaría por qué ha sido tan difícil algunos valores sean arraigados a nivel mundial, por ejemplo, te decía como la paz, porque al final tú te das cuenta que este concepto o este valor siempre está al final de la escala de todos los sujetos y los primeros que están son aquellos que tienen que ver con la propia supervivencia, las propias creencias muy arraigadas desde el individual.

4. ¿Usted desde esta perspectiva vincularía de alguna manera estos valores con la estabilidad a nivel de la psique de la persona?

Yo creo que sí, o sea, que no hay diferencia. Primero porque creo firmemente que se construyen con la personalidad y que en la medida en que estos valores contribuyen a una estructura de armonía, son coherentes entre sí, van a irse aliando o afiliando, por así decirlo, a estas características de personalidad que el sujeto tiene, que vienen dados ciertamente por características genéticas que podríamos decir, ah, por eso es que la familia tiene esa relación y todos tienen como ese valor, pero te voy a hacer un paréntesis, yo estaba casada con un alemán y esto de la rigidez del horario, estoy convencida que mis hijos lo tienen y yo digo echando broma hereditariamente, aunque ciertamente, y para

completarte esto, a pesar de que yo soy muy latina, toda mi vida en mi casa se respetó los horarios y entonces yo me termino casando con alguien que tiene una estricta rigidez cultural por el horario y pude observar desde muy pequeño mis hijos y yo digo echando broma que tenían el reloj biológico, o sea, cumplen el horario, se preocupan si no están a tiempo en los sitios, se molestan si las otras personas no llegan a tiempo y lo empecé a ver desde muy pequeño y entonces en mi entorno familiar el respeto por el horario y por las cosas que se hagan dentro de los tiempos pautados es clave y se fue llevando al estilo de trabajo que tenemos, a como yo lo represento en mi ambiente y hoy en día mis hijos que están en ambientes no vitales, pero una, es impresionante que, por ejemplo, mi hijo ha recibido dos premios por ser, estando en un país de habla alemana hermano, él que es el latino ha recibido el premio de ser la persona que más cumple con el horario dentro de su trabajo, entonces nosotros nos reímos porque eso no es algo que se espera en los latinos, pero si es algo que está instaurado como un valor en la familia.

5. Ahora usted está haciendo referencia entonces a que esta estructura de valores encuentra su génesis en el entorno familiar como espacio primario de desarrollo, yo le preguntaría en este sentido, que importancia usted encuentra entonces en este entorno, ¿en la construcción de ese proceso de identidad a nivel moral que tienen los niños y los adolescentes?

   Mira, yo considero que es, y voy a volver a repetir algo que dije en la primera pregunta, no quiero cargar a los padres y a la familia con esa responsabilidad, pero al final tú te das cuenta que dependiendo de ese desarrollo primario que empieza a instaurarse en las primeras etapas, los padres hacen elección de los ambientes en que los hijos se van a desarrollar, son capaces de descartar como que cuál es el mejor ambiente para sostener o mantener este sistema de valores que entra en coherencia con el que lo tengo, aunque sea diverso, entonces es posible que tú veas padres que hacen elección académica o de instituciones que mantengan esa rigidez, que se entienda por ejemplo desde el punto de vista religioso, donde por ejemplo si hay padres que no tienen la creencia católica, no colocan a los niños en colegios donde la exigencia de los aspectos religiosos es alta, sino donde haya un poquito más de libertad, o por ejemplo tú consigues que hay escuelas para judíos, escuelas para luteranos, hay escuelas para católicos, ortodoxos, rígidos, hay escuelas que yo creo que las llaman laicas, y hay unos colegios donde sí se da religión pero no hay una exigencia de ingreso o algo así, y esto no solamente se da allí, sino que también se da por ejemplo que tú puedes ver que hay colegios donde no hacen énfasis de actividades recreativas, tipo baile, danza, donde se controla eso, donde se respeta un poco eso, y muchas veces los padres hacen esa selección, hacen la selección de espacios deportivos, o más hacia el arte que hacia lo deportivo, como una manera de sostener los valores que están dentro de la familia.

   Eso entendiendo los padres como agentes que en función a sus creencias o a sus valores hacen la selección de estos otros entornos de influencia para el niño, pero en el ejercicio de su estilo parental, de su rol como papás, cómo los diferentes estilos parentales pueden influir en esta construcción de este proceso de educación moral, y cómo esto lo podemos vincular con la estabilidad o el manejo de la efectividad del niño y del adolescente. Mira, fíjate, yo lo que creo es que, yo creo que lo más difícil que puede darse dentro

de estos estilos parentales es el manejo del castigo y del premio, o el manejo de lo que se debe hacer y no se debe hacer. Yo he sentido que, vuelvo y te repito, aquel que se refuerza con la conducta, con el modelaje, es el que termina siendo más estable independientemente de si es altamente moral o no es altamente moral, hasta que puedo hablar de una familia donde hay una apreciación por la delincuencia, por ejemplo, entonces eso se va reforzando allí, o una familia donde hay una apreciación por el trabajo, entonces se refuerza allí.

¿Cuál es el estilo que yo de alguna manera sostengo y trabajo con los padres? Digamos, el que se desprende de la comprensión más allá de la repetición, es decir, no es hacer esto porque se tiene que hacer, o no es hacer esto porque se debe hacer, sino que se comprenda cuáles son los beneficios o las consecuencias, que ciertamente es la base del desarrollo moral, de lo que tú estás haciendo, independientemente de que seamos un bebé pequeño, o sea, hay un ejemplo que yo suelo dar cuando doy clase, que es la historia del niño quemado, entonces la historia del niño quemado es, dentro del punto de vista emocional, se está diciendo que el niño quemado es aquel que había sufrido emocionalmente una experiencia que terminaba siendo tan dolorosa que quedaba marcado, sin embargo, voy a darte un ejemplo de mi familia que a mí me golpeó muchísimo y me asustó muchísimo cuando lo escuché, y era que mi abuela decía que había que meterle el dedo al niño en la candela cuando estaba pequeña, porque así conocía el fuego, y a mí me parecía eso la violencia más violencia de todas las violencias, hasta que tuve mis hijos, y entendí a mi abuela, porque de ahí mi abuela era cocinera, y se dedicaba, y se siguió dedicando como buena abuela, aunque ya no era cocinera, a la cocina, y ella decía, los niños en la cocina huelen a... y ciertamente en nuestra familia no ha habido accidentes en el hogar, dentro de la cocina, porque evidentemente todos los niños le tenían miedo al fuego, porque lo aprendieron desde muy pequeños, entonces yo quizás cuando me tocó yo decía, que puedo hacer para no quemarle el dedo a mis hijos, pero que entiendan que el fuego es peligroso, y que la cocina, si no se maneja, es peligrosa, había que meterle el dedo al fuego, por lo menos acercárselo, porque evidentemente no hay otra forma de aprender que eso es peligroso, y a veces lo vemos en este extremo sobre protección de algunas consecuencias, y entonces consigues que están todas las cosas eléctricas tapadas, y los niños nunca entienden que meter el dedo dentro de un conector puede producir electricidad, entonces no sé si has visto esta nueva técnica, que los papás no colocan un protector en el conector, sino que buscan un muñeco, lo hacen un modelaje, en que el muñeco se electrocuta, y luego intentan meterle el dedo al niño, y entonces el niño dice, no, algo pasa aquí, entonces es comprensión de las consecuencias.

6. Si tuviéramos que vincular este ejercicio de estos padres que acaba de describir, ¿cómo lo identificaría en relación a los estilos parentales?

Bueno, primero dime cuáles serían para ti los estilos parentales. Democrático, autoritario, que no le importa lo que hacen los niñitos, el sobreprotector.

Mira, claro me da mucha risa porque no puedo desprender el democrático de la política, pero... Bueno, eso ya es algo más... Yo no sé si... Pero bueno, debería ser el democrático en el sentido de que el niño hace su elección, ¿verdad? La elección es del niño bajo

el claro conocimiento de cuáles son las alternativas. O sea, podríamos decir que sería el democrático, pero yo diría que me iría más por una conceptualización más deducible. O sea, de que el niño ciertamente experimente, así sea en un rango muy pequeño, inadecuadas consecuencias o adecuadas consecuencias.

Te voy a dar un ejemplo que a mí me fascina porque lo aprendí sin darme cuenta. O sea, fue una cosa que se me ocurrió y hoy en día procuro, en este manejo con los padres, enseñarlo. Yo no hallaba como, por ejemplo, manejar el tema de lo que fue mi enseñanza, que fue autoritaria, incluso agresiva, violenta.

O sea, estamos hablando que como hija sufrí... Me pegaron, me castigaron, me dejaban parada en la pared, me quitaban cosas. Y una combinación con sobreprotector. Es decir, no me dejaban salir, no me dejaban... A pesar de que yo no había hecho nada malo, por el miedo al medio externo, era como la sensación de que a mí todo me podía pasar afuera y entonces no me dejaban experimentar cosas.

Y yo me pensé entre mí, ¿cómo hago para no ser así? Porque sé que no fue lo suficientemente bueno, aunque yo salí bien. Pero quiero conciliar con esto de que los niños puedan tener libertad de escoger, quizás poder tener experiencias, no traumáticas, pero sí vitales que le permitan una adaptación al mundo. Porque yo entendí que el sobreprotector termina siendo desadaptativo.

O sea, que cuando entonces tú sales al medio, al mejor estilo de la naranja mecánica, o no reconoces porque no se te permitió reconocer que era lo que te podía hacer daño, que no estaba bien, y hasta la misma incapacidad de funcionar. O sea, yo no sabía ni agarrar camionetas a los 16 años y estar en la universidad. O sea, no fue bueno esa sobreprotección.

Ni mucho menos estas sanciones arbitrarias por cualquier cosa que hicieras mal, que al final eran de mi madre y no de una realidad. O sea, eso no quiere decir que eso estaba mal. Solo que, por ejemplo, para mi mamá, que yo le contestara, era ser grosera con la autoridad y no que estaba haciendo crítica de una situación que al final incluso podía yo tener la razón, ciertamente.

Entonces, ni el autoritario ni el sobreprotector creo que sería el sistema. ¿Qué impuse yo con mis hijos? En un momento, primero me di cuenta que lo que yo podría considerar como padre un castigo no lo era. Y yo necesitaba saber qué realmente para ellos podía ser un castigo.

Y se me ocurrió con la mayor un día decirle, mira, ¿qué crees tú que hiciste mal de lo que pasó? Y pude entender hasta dónde ella había comprendido la situación. Entonces, fue como una... Yo lo llamaba la ONU, la mini ONU. Yo era un país, ella era un país y ella me entregó sus criterios.

Eso lo podríamos llamar democrático. Entonces me dijo, mamá, yo creo que yo hice esto por esto y esto. Yo la escuché sinceramente.

Le dije, bueno, mira, yo creo que la verdad es esto y esto y que esto está mal. ¿Qué piensas tú? O sea, ¿por qué tú no lo ves mal? Bueno, por esto y esto. Llegamos a un razonamiento y entonces yo le dije, bueno, yo creo que esto merece un castigo.

¿Cuál castigo crees tú que te merecerías? Entendiendo desde mi punto de vista y desde la realidad lo que estuvo mal. Y, por ejemplo, entonces descubrí que para mi hija no

era castigo quitarle el internet. Para ella era castigo, por ejemplo, que yo le cortara el cabello.

O que yo no le permitiera usar su cabello sueldo porque a ella le fascinaba. Y me llamó la atención cuando ella me dijo que, bueno, que su castigo iba a ser cargar el cabello amarrado por dos semanas. Me dio risa.

Quizás para un otro eso no es un castigo, pero para ella no era. No pueden usar su cabellera. Que la cambiara de colegio, que la fuera a cambiar de colegio a un colegio público me dio mucha risa.

Pero un día me dijo, no me vaya a cambiar nunca a un colegio público. Eso sería un castigo terrible. Y quizás yo no había visto eso como un castigo.

Para mí nunca lo hubiese sido. Y empecé a usar esa técnica. Quizás tenía ella como siete años y ya estaba empezando a estar en esto de poder tener un razonamiento un poquito más abstracto.

Comprender las situaciones. Y en mi casa, digamos que las discusiones se dieron y los castigos se dieron siempre por negociación. Siempre fue puesto por mis hijos.

Y yo solo negociaba si veía que estaba siendo muy flexible. O, por ejemplo, hablando de hijos que se crían en la misma estructura, la tenía ella que siempre, como digo yo, se castigaba por debajo. Y tenía el varón que se castigó siempre por encima.

El varón se colocaba castigos muy severos que no se relacionaban con lo que había pasado. Y allí tenía que también haber un aprendizaje. Y yo le decía, no, estás valorando demasiado alto lo malo que hiciste.

Porque a veces se cree que los niños o los adolescentes puede ser que ven lo que pasó siempre como por debajo, como que no fue importante. Y tú puedes conseguir adolescentes que ciertamente sobrevaloran lo que ocurrió como muy alto. Y entonces, bueno, mira, a veces me tocaba con él decirle, ese castigo es demasiado alto para lo que tú hiciste.

Eso me permitía a mí... Por ejemplo, en mi casa había un valor por la verdad, que yo creo que debe ser el valor más importante. Había una regla. Digas lo que digas, si dices la verdad, no serás castigado.

Al menos que realmente hayas roto valores muy importantes. Estamos hablando de robo o algo por el estilo. Pero por cosas como quién se comió la gelatina en la nevera, si tú dices la verdad, no te castigo por eso.

Y creo que es el valor que yo pondría de primero.

7. Usted diría que existe, o más bien, ¿qué papel juegan la empatía y la inteligencia emocional por parte de los padres en este manejo de estas circunstancias?

En el desarrollo de órdenes, ¿qué papel pudieran jugar? Yo creo que yo le pondría un 80%. Le pondría un 80%, porque creo que eso me hizo más empática comprenderlos a ellos.

Desde la sencillez de darme cuenta que lo que yo pensaba que era un castigo no lo era para ellos, como la sencillez de darme cuenta de que podían no estar todavía en la capacidad de valorar situaciones. Te permite darte cuenta cuántas habilidades necesitan para resolver problemas, si es que las necesitan, si no las tienen y tú no las pensaste. Por

ejemplo, he visto con padres que cuando yo los he incitado un poco a esto, me dicen, no me había dado cuenta que él no sabía solucionar esto.

A veces la empatía de creer, yo lo coloco como un ejemplo, que algunas tareas del hogar puedan resultar extremadamente fastidiosas o horribles para un niño. Por ejemplo, planchar. Me he dado cuenta que para algunos es de verdad doloroso, fastidioso, horrible, y eso los padres no lo vemos.

O para algunas niñas, por ejemplo, botar la basura. Bueno, vamos a asignar también estas tareas en función de aquello que les es más agradable. Eso va a terminar haciendo que la tarea sea satisfactoria, que la posibilidad de que lo hagan sea más probable

ANEXO

A-7

Guiones de Entrevistas a Profundidad: Docentes

Guion de Entrevista Docente 1

Nombre y Apellido: Y.R
Nivel académico: Profesora de Educación Inicial
Función actual: Docente de aula

Estimado/a Docente:

La presente entrevista tiene como finalidad recoger las opiniones y experiencias de los docentes acerca de la enseñanza de valores en la escuela y la influencia de la familia en la formación moral de los estudiantes; responda cada pregunta con sinceridad y desde la práctica cotidiana, recordando que la participación es voluntaria y que la información obtenida será utilizada únicamente con fines académicos, garantizando en todo momento la confidencialidad de las respuestas.

1. ¿Cómo describe su papel en la enseñanza de valores a sus estudiantes?
   Los valores son muy importantes en la actualidad, por tal razón, se fomentan desde el ejemplo, desde el buen trato y el respeto a los estudiantes tanto a las personas que hacen vida en la institución educativa.

2. ¿Cuáles considera que son los valores fundamentales que deben transmitirse en la educación escolar?
   El respeto, la sana convivencia, tolerancia, igualdad, responsabilidad, sinceridad y justicia.

3. ¿Cómo equilibra la enseñanza de conocimientos académicos con la formación en valores?
   Los valores van inmersos en el todo, en el día a día. Tal como la enseñanza de conocimientos, van de la mano, desarrollando cada una de forma mancomunada, hay que integrarlos de forma natural para lograr una educación integral y de calidad.

4. ¿Qué métodos utiliza para fomentar la educación moral en sus clases?
   A través de cuentos o situaciones donde se representen situaciones que tengan relación a los valores, no hablando de sí propiamente, sino conduciendo a un pensamiento crítico que se enfoque en la concientización del deber ser y el respeto.

5. ¿Cómo maneja situaciones donde los estudiantes muestran actitudes contrarias a los valores promovidos en la escuela?
   Acercándolos a la realidad intercambiando las situaciones y motivando la empatía en los mismos y a una concientización profunda de la práctica de valores.

6. ¿Qué importancia le da al diálogo y la reflexión en la enseñanza de valores?

Es fundamental para el desarrollo del ser, para promover una educación en valores e incentivar los mismos desde la comunicación asertiva y la escucha activa.

7. ¿Qué entiende usted por familia?

   Es el núcleo directo o indirecto de consanguineidad, en donde se debe enseñar y fomentar la educación en valores desde esa primera instancia, ya luego son reforzados en la escuela.

8. ¿Cómo percibe la influencia de la familia en la formación moral de sus estudiantes?

   Es primordial, es el deber del núcleo familiar, enseñando como primera instancia y través del modelaje directo los valores y las normas de convivencia.

9. ¿En qué medida cree que las redes sociales y el entorno digital afectan la construcción de valores en los niños y adolescentes?

   Los niños y adolescentes están expuestos a una serie de contenidos que deforman en todo sentido los valores, por la superficialidad, mala conducta y agentes tóxicos que van desde programas hasta aplicaciones de la red.

10. ¿Cómo trabaja la escuela en conjunto con las familias para reforzar la educación moral?

    Este aspecto es bastante crítico, motivado a que en la actualidad en la familia no se enseñan los valores que primeramente deberían ser desarrollados o modelados, transformándose en un conflicto al llegar a la escuela y tener que realizar el trabajo que deberían hacer en casa. Y al tratar de hacer un trabajo en conjunto nos encontramos con familias ocupadas y desinteresadas.

11. ¿Cuáles considera que son los mayores retos en la enseñanza de valores hoy en día?

    La falta de coherencia de lo que ven en el hogar y lo que se desarrolla en la escuela. Aunado a la poca participación de las familias en los espacios educativos.

12. ¿Cómo cree que las nuevas dinámicas familiares han cambiado la manera en que los estudiantes interiorizan los valores?

    La falta de tiempo y uso de la tecnología no permiten que las familias se apliquen a la enseñanza de valores, lo ven como una enseñanza sobreentendida, siendo un grave factor para el desarrollo o la promoción de los mismos en la escuela.

13. ¿Cómo enfrenta situaciones donde los valores enseñados en casa y los valores promovidos en la escuela entran en conflicto?

    Los docentes tienen roles mediadores cuando esos valores entran en conflicto, tratando que los estudiantes desarrollen el pensamiento crítico, y respetando sus valores, pero tratando de moldearlos tomando lo que traen y concientizando en el deber ser.

14. ¿Cómo ha afectado el auge de la tecnología y la inteligencia artificial la enseñanza de valores en la escuela?

Es un tema que hoy en día no se le da la importancia que merece, siendo fundamental el manejo de la tecnología como canal prioritario para alcanzar los procesos, dejando a un lado la promoción de valores, sin saber que el buen uso de la misma puede ser una buena herramienta incluso para el desarrollo de la formación ética.

15. ¿Qué estrategias implementa para ayudar a los estudiantes a diferenciar entre la influencia de las redes sociales y los valores fundamentales?

    Ofrecer estrategias que contrasten las realidades de las redes sociales con valores éticos y morales, donde los estudiantes puedan apreciar las diferencias de la educación en valores.

16. ¿Cómo cree que se pueden aprovechar las herramientas digitales para fortalecer la educación moral en los niños y adolescentes?

    El uso de la tecnología es una realidad, pero si por el contrario le damos el uso adecuado a nivel pedagógico, se podrían alcanzar una educación en valores, partiendo desde el respeto, la solidaridad, tolerancia y sana convivencia.

Guion de Entrevista Docente 2

Nombre y Apellido: J.B
Nivel académico: Magister Gerencia Educacional
Función actual: Coordinadora Docente

Estimado/a Docente:

La presente entrevista tiene como finalidad recoger las opiniones y experiencias de los docentes acerca de la enseñanza de valores en la escuela y la influencia de la familia en la formación moral de los estudiantes; responda cada pregunta con sinceridad y desde la práctica cotidiana, recordando que la participación es voluntaria y que la información obtenida será utilizada únicamente con fines académicos, garantizando en todo momento la confidencialidad de las respuestas.

1. ¿Cómo describe su papel en la enseñanza de valores a sus estudiantes?
   Ser docente es ser un mediador de acciones y comportamientos, el cual es quien cultiva un entorno de seguridad para validar las emociones de los niños y fomentar los valores principalmente de respeto.

2. ¿Cuáles considera que son los valores fundamentales que deben transmitirse en la educación escolar?
   La educación en valores contribuye para convivir en el día a día siendo los más fundamentales: respeto, empatía, tolerancia, solidaridad.

3. ¿Cómo equilibra la enseñanza de conocimientos académicos con la formación en valores?
   Equilibrar estos dos aspectos son importantes ya que el conocimiento te da a saber muchas cosas, pero los valores es hacer que todo este conocimiento pueda ser trasmitido y practicado de la manera correcta.

4. ¿Qué métodos utiliza para fomentar la educación moral en sus clases?
   Los métodos a ser utilizados son las estrategias del día a día, fomentándolas a través de actividades lúdicas, sensoriales, repetitivas y afectivas, las cuales se imparten en toda la jornada diaria del niño y la niña.

5. ¿Cómo maneja situaciones donde los estudiantes muestran actitudes contrarias a los valores promovidos en la escuela?
   Se realizan conversatorios de manera general sin involucrar algún niño, sólo plateando una situación similar a lo sucedido para utilizarlo como ejemplo de aprendizaje para todos, buscando la mejor solución.

6. ¿Qué importancia le da al diálogo y la reflexión en la enseñanza de valores?

Son herramientas importantes para la comprensión de que es bueno y que es malo, haciéndolo pensar si está actuando correctamente.

7. ¿Qué entiende usted por familia?

   La familia es el primer grupo de personas que tiene el ser humano para toda la vida, que se respetan, cuidan, enseñan valores y principios, siendo tolerantes entre ellos y en donde cada persona puede ser como si misma.

8. ¿Cómo percibe la influencia de la familia en la formación moral de sus estudiantes?

   La familia es el primer filtro del mundo, el cual fomenta valores de amor y respeto a los niños y niñas para que ellos se desenvuelvan de manera adecuada en la sociedad.

9. ¿En qué medida cree que las redes sociales y el entorno digital afectan la construcción de valores en los niños y adolescentes?

   Las redes sociales y el entorno digital afectan en la medida en que los niños no sean supervisados y naveguen sin ninguna orientación, ya que este acompañamiento creará niños con pensamiento crítico capaces de saber si deben o no navegar en sitios que le son accesibles.

10. ¿Cómo trabaja la escuela en conjunto con las familias para reforzar la educación moral?

    Éste trabajo debe ser lineal y efectivo, no puede haber contradicciones profundas entre lo que el niño vive en casa y lo que experimenta en la escuela, se fomenta a través de charlas y talleres para la concientización y práctica de valores.

11. ¿Cuáles considera que son los mayores retos en la enseñanza de valores hoy en día?

    El mayor reto es que debe existir correlación entre la enseñanza de casa y la escuela, ya que en muchos casos esto no se práctica de la manera más afectiva y la enseñanza de valores en casa son deficientes y es la escuela quién toma la batuta de fomentar los valores en los niños.

12. ¿Cómo cree que las nuevas dinámicas familiares han cambiado la manera en que los estudiantes interiorizan los valores?

    Hoy en día, las nuevas dinámicas han hecho que los estudiantes sean más críticos y abiertos, siendo espontáneos y expresivos, sin embargo, la falta de tiempo de calidad en familia ha dejado la formación de valores en manos de ellos mismos, en donde algunos no saben canalizar emociones y acciones.

13. ¿Cómo enfrenta situaciones donde los valores enseñados en casa y los valores promovidos en la escuela entran en conflicto?

    A través de conversatorios y diálogos, donde el niño o niña puedan reflexionar entendiendo que existen normas universales que se deben cumplir, que de igual manera hay acuerdos en casa y la escuela que, aunque a veces se diferencian son normas que de igual forma se deben respetar.

14. ¿Cómo ha afectado el auge de la tecnología y la inteligencia artificial la enseñanza de valores en la escuela?

    La tecnología por una parte ha hecho que las cosas se consigan más fácil, ya que el resultado es instantáneo y rápido, en donde los niños ya no se esfuerzan en hacer por si mismo las cosas, sino que la IA tiene la solución para todo.

15. ¿Qué estrategias implementa para ayudar a los estudiantes a diferenciar entre la influencia de las redes sociales y los valores fundamentales?

    El diálogo y la conversación entre los niños y docentes para llegar a enseñarles que las redes sociales son solo una herramienta para llegar hacer algo, pero que los valores son los que deciden si vas a usar esa herramienta para bien o para mal.

16. ¿Cómo cree que se pueden aprovechar las herramientas digitales para fortalecer la educación moral en los niños y adolescentes?

    Se puede aprovechar su uso para que los valores sean más interactivos y reales, aprovechando los juegos para la práctica de estos valores, como colaborar, ayudar, respetar, hacer tareas comunes, entre otros y en cuanto a las redes sociales, enseñara a el niño que a través de ellas se puede propagar las cosas buenas y enseñar a los demás lo productivo que es hacer las cosas correctas.

Guion de Entrevista Docente 3

Nombre y Apellido: M.B
Nivel académico: Universitario
Función actual: Docente y Directora

Estimado/a Docente:

La presente entrevista tiene como finalidad recoger las opiniones y experiencias de los docentes acerca de la enseñanza de valores en la escuela y la influencia de la familia en la formación moral de los estudiantes; responda cada pregunta con sinceridad y desde la práctica cotidiana, recordando que la participación es voluntaria y que la información obtenida será utilizada únicamente con fines académicos, garantizando en todo momento la confidencialidad de las respuestas.

1. ¿Cómo describe su papel en la enseñanza de valores a sus estudiantes?
   La labor docente consiste en facilitar conductas y actitudes mediante la creación de un espacio seguro, donde se legitima el mundo emocional del estudiante y se establece el respeto como eje central de la formación en valores.

2. ¿Cuáles considera que son los valores fundamentales que deben transmitirse en la educación escolar?
   Educar en valores es la clave para una buena convivencia diaria, en el cual se trata de fomentar actitudes básicas como ponernos en el lugar del otro, ser solidarios, respetuosos y tolerantes con quienes nos rodean.

3. ¿Cómo equilibra la enseñanza de conocimientos académicos con la formación en valores?
   Es fundamental equilibrar la instrucción académica con la formación moral, en donde el conocimiento proporciona la teoría, pero los valores son los que guían la práctica y la transmisión de ese saber de forma responsable y ejemplar.

4. ¿Qué métodos utiliza para fomentar la educación moral en sus clases?
   La metodología se basa en estrategias cotidianas integradas de forma transversal en la jornada escolar y se promueven mediante experiencias lúdicas, sensoriales y afectivas que, consolidan el aprendizaje integral de los niños y niñas.

5. ¿Cómo maneja situaciones donde los estudiantes muestran actitudes contrarias a los valores promovidos en la escuela?
   A través de estrategias que consisten en debatir situaciones cotidianas de forma anónima y general, presentando el conflicto como un ejemplo de clase en lugar de un señalamiento personal, se fomenta la reflexión grupal y la búsqueda cooperativa de soluciones.

6. ¿Qué importancia le da al diálogo y la reflexión en la enseñanza de valores?

   Se trata de instrumentos esenciales que fomentan el juicio moral, guiando al niño a cuestionar la integridad de su comportamiento y a evaluar el impacto de sus decisiones.

7. ¿Qué entiende usted por familia?

   La familia constituye el núcleo fundamental y permanente del ser humano; es un refugio de cuidado mutuo donde se siembran los principios éticos y se cultiva la tolerancia, permitiendo que cada miembro desarrolle su identidad con total autenticidad.

8. ¿Cómo percibe la influencia de la familia en la formación moral de sus estudiantes?

   La familia actúa como el primer mediador entre el individuo y su entorno, inculcando los cimientos del amor y el respeto, siendo ésta formación inicial determinante para que los niños y niñas logren una integración social armoniosa y positiva.

9. ¿En qué medida cree que las redes sociales y el entorno digital afectan la construcción de valores en los niños y adolescentes?

   El impacto de las redes sociales y el entorno digital depende directamente del nivel de supervisión guiado, que permite que los niños desarrollen el pensamiento crítico necesario para discernir la idoneidad de los contenidos a los que acceden.

10. ¿Cómo trabaja la escuela en conjunto con las familias para reforzar la educación moral?

    Para que la educación moral sea efectiva, debe existir una continuidad entre la casa y el aula, en donde la implementación de talleres de concientización permite alinear criterios y asegurar que el niño reciba un mensaje unificado sobre los valores y su aplicación real.

11. ¿Cuáles considera que son los mayores retos en la enseñanza de valores hoy en día?

    El desafío principal radica en lograr la sintonía entre la formación del hogar y la escolar, donde la falta de un sustento ético sólido en algunas familias, la escuela se ve obligada a asumir el rol protagónico en la cimentación de valores, compensando las carencias del entorno primario.

12. ¿Cómo cree que las nuevas dinámicas familiares han cambiado la manera en que los estudiantes interiorizan los valores?

    Aunque las dinámicas actuales han dado lugar a estudiantes más críticos, espontáneos y abiertos, la carencia de tiempo de calidad en el hogar ha delegado la construcción de valores en los propios menores. Esta falta de guía adulta provoca que, en muchos casos, los jóvenes carezcan de las herramientas necesarias para canalizar adecuadamente sus emociones y conductas.

13. ¿Cómo enfrenta situaciones donde los valores enseñados en casa y los valores promovidos en la escuela entran en conflicto?

Se les enseña que, aunque los acuerdos específicos entre el hogar y la institución educativa puedan variar, ambos marcos normativos exigen el mismo nivel de respeto y cumplimiento.

14. ¿Cómo ha afectado el auge de la tecnología y la inteligencia artificial la enseñanza de valores en la escuela?

    La rapidez de las herramientas digitales actuales ha transformado la forma en que los estudiantes obtienen soluciones. El riesgo radica en que, al depender de la IA para obtener resultados inmediatos, se debilita el valor del esfuerzo personal y la capacidad de los niños para auto gestionar sus propias tareas.

15. ¿Qué estrategias implementa para ayudar a los estudiantes a diferenciar entre la influencia de las redes sociales y los valores fundamentales?

    Se conversa con los niños fomentando que las redes sociales son meros instrumentos funcionales, lo que realmente define el impacto de estas tecnologías es la integridad ética del usuario, pues son los valores personales los que determinan si su uso será constructivo o perjudicial.

16. ¿Cómo cree que se pueden aprovechar las herramientas digitales para fortalecer la educación moral en los niños y adolescentes?

    La tecnología ofrece una oportunidad para dinamizar la enseñanza de valores, utilizando el juego como una plataforma práctica para fomentar la colaboración, el respeto y la responsabilidad. Asimismo, se debe orientar a los niños para que perciban las redes sociales como canales de influencia positiva, desde los cuales pueden difundir acciones ejemplares y promover conductas éticas.

Síntesis Curricular de la autora

GERALDINE VICTORIA TOVAR AVILA es licenciada en Psicología, título obtenido en la Universidad Católica Andrés Bello; Magister en Gerencia de Recursos Humanos por la Universidad Politécnica Experimental de la Fuerza Armada. Ha realizado Certificaciones en el Programa MOIDI (UCAB/ADIN) y Análisis Conductual Aplicado (UCV/Instituto de Psicología). Diplomado en Formación Docente (UCASR), Neuropsicología Clínica (UCV) y Educacion Integral de la Sexualidad Humana (UPEL-IPC). Actualmente, cursa la formación en Terapia sistémica paradigmática y estratégica (SOVEPSI) y el Fellowship en Salud Mental Infanto Juvenil (IUT Rufino Blanco Fombona). Se desempeña como Docente de las unidades curriculares: Desarrollo de Procesos Cognitivos y Psicología del Aprendizaje en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas (UPEL-IPEC), en la categoría de Instructor. Psicólogo en Libre Ejercicio Profesional FPV 5.723, Colegio de Psicólogos del Distrito Capital.

Síntesis Curricular del tutor

CARLOS ANTONIO RADA ALAYÓN es licenciado en Filosofía, título obtenido en la Universidad Central de Venezuela, Facultad de Humanidades y Educación, Escuela de Filosofía; Magister en Arte, mención Estética y Doctor en Cultura y Arte para Latino América y el Caribe, ambos títulos obtenidos en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Ha realizado cursos en la Maestría de Filosofía en la Universidad Simón Bolívar. Ha sido Coordinador del Doctorado de Educación del Pedagógico de Caracas, UPEL. Actualmente es profesor Jubilado, con la Categoría Académica de Titular, del Instituto Pedagógico de Caracas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador y Coordinador de la Línea de Investigación Estética y Filosofía del Arte del Núcleo de Investigaciones Filosóficas «Ignacio Burk» (NIFIB). Ha participado en diferentes seminarios sobre Filosofía del Arte. Así como varios cursos, talleres y seminarios de capacitación pedagógica llevados a cabo por la Subdirección de Extensión del IPC. Actualmente dicta los cursos de Fundamentos de la Filosofía I y II, Crítica y Estética de la Música y Lectura de Texto Filosófico en la Maestría de Arte, mención Estética de la UPEL-IPC.