

Foll  
371.2  
1

INV 022716

Foll  
SIG 371.2

LIB 1



*Ministerio de Cultura y Educación*  
*Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos*

**PROGRAMA NUEVA ESCUELA ARGENTINA PARA EL SIGLO XXI**

**“¿SE PUEDEN SECUENCIAR  
LAS ACTITUDES?”**

**M. Martinez, Ma. Rosa Buxarrais  
y otros**

Revista “Aula”  
Barcelona

1996

## ¿SE PUEDEN SECUENCIAR LAS ACTITUDES?

Miguel Martínez, M<sup>o</sup> Rosa Buxarrais,  
Isabel Carrillo, Silvia López, Montserrat Payà

### LAS ACTITUDES EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

El objetivo del presente artículo es realizar una reflexión global y ofrecer pautas concretas para la secuenciación de los contenidos actitudinales, tema éste relevante al configurar y definir la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo tres tipos de contenidos de aprendizaje. El esquema que guiará la siguiente propuesta parte de una aproximación inicial fundamentada en aspectos teóricos para llegar a configurar la secuenciación práctica de un contenido actitudinal.

Los tres tipos de contenido a que hacemos mención son:

- Hechos, conceptos y sistemas conceptuales.
- Procedimientos.
- Valores, normas y actitudes.

Los conceptos se refieren a un conjunto de hechos concretos, objetos, símbolos que tienen en común una serie de caracteres afines. Los sistemas conceptuales definen las relaciones entre conceptos. Los procedimientos tienen un rasgo fundamental: la acción. Designan una totalidad de técnicas, habilidades, capacidades... que se ponen en juego durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los valores son principios de norma, es decir, guían la conducta concreta ante una situación determinada que implica elección. Dichos principios se ponen de manifiesto en las normas que suponen la manifestación de reglas de conducta.

Las actitudes son tendencias a comportarse de acuerdo con los propios principios concretados en reglas. Queremos destacar aquí que los contenidos actitudinales pueden presentarse en una doble dimensión. Por una parte, considerarlos como «tendencia a comportarse», en este momento estaríamos definiéndolos en su dimensión interna de inclinación, predisposición de conducta, pero no manifestación, explícita a nivel comportamental. Por otra parte, cabe presentarlos también como «manifestación», es decir, resultado de un proceso de aprendizaje o de valoración y selección. Profundizando aún más en el significado del término «actitud», se podrían destacar cuatro componentes de forma transversal a la doble dimensión anteriormente esbozada. Estos son: cognitivo, afectivo, volitivo y motivacional, como resultado, éste último, de los tres componentes anteriores.

Creemos que es necesario poner de relieve e insistir especialmente en el carácter transversal de los contenidos actitudinales. Con ello queremos indicar que están presentes en las diversas áreas de conocimiento, tanto en aquellas en las que tradicionalmente ya se realizaba un trabajo más o menos sistemático y al respecto — como, por ejemplo, Ciencias Sociales y Literatura —, como en aquellas otras en que no se acostumbraba incidir especialmente, como, por ejemplo y salvando las concreciones por centros educativos, Educación Física o Matemática. Con esto no queremos decir que el trabajo actitudinal tenga que adquirir la

misma relevancia y tratamiento en todas las áreas de conocimiento. Cada área curricular presenta, en función de las fuentes disciplinares que la identifican, contenidos de aprendizaje prioritarios que deben respetarse y atenderse con especial dedicación. Así, y continuando con los ejemplos anteriores, en el área de Matemática se destacarían los contenidos procedimentales; en el área de Educación Física, las capacidades y habilidades psicomotoras; y en el Conocimiento del Medio Natural y Social, los contenidos relativos a hechos, conceptos y sistemas conceptuales.

No obstante, ello tampoco implica que en tales áreas no deba llevarse a cabo una intervención educativa sistemática a nivel de actitudes, valores y normas. Seguramente, la vía óptima de relación entre los tres bloques de contenido parte por alcanzar un equilibrio en la acción pedagógica, tanto dentro de un área determinada (intra) como entre el conjunto de las áreas del currículum (inter). Este pretendido equilibrio es difícil de alcanzar si no se ha realizado un trabajo a nivel de proyecto curricular de centro y se cuenta con la existencia de equipos estables de profesorado.

Por otra parte, hay que orientaciones concretas para realizar el tercer nivel de concreción — sobre todo por lo que hace referencia a las actitudes, valores y normas. Se ha dado prioridad a propuestas a nivel de contenidos conceptuales, e, incluso, procedimentales, pero todavía faltan más estrategias que orienten y

faciliten el diseño de la intervención educativa sobre las actitudes.

## CRITERIOS GLOBALES PARA LA SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES

Es posible secuenciar las actitudes teniendo como referencia dos criterios fundamentales. El primero de ellos consiste en atender a las características evolutivas de los alumnos/alumnas. Cabría considerar aquí dos tipos de capacidades. Por una parte, el desarrollo cognitivo y, por otra, el conocimiento social, teniendo presente que ambas se encuentran en íntima relación dado que el desarrollo cognitivo se revela como condición necesaria, si bien no suficiente, del desarrollo social (Kohlberg, 1988). El ámbito «conocimiento social» está muy relacionado con el desarrollo de la conciencia de la perspectiva social (*role-taking*), que será la actitud elegida por nosotros para ejemplificar la secuenciación de los contenidos actitudinales.

El segundo criterio hace referencia tanto a la dimensión de las actitudes que han de ser secuenciadas, como también a la relación que debe crearse entre los tres tipos de contenidos en el marco de la actual de reforma educativa. Seguidamente pasamos a detallar este también doble enfoque.

Entendemos por «dimensión de las actitudes» su triple configuración en función de su contenido. Esta triple dimensión no es más que la categorización de las actitudes en temas microsociales, mesosociales y macrosociales. La primera dimensión, microsociales, abarca aquellas situaciones o conflictos que tienen su origen y manifestación en la esfera del yo. La segunda, mesosociales, se corresponde con las relaciones interpersonales (primeros grupos de relación), tanto entre iguales como

en referencia al mundo adulto (familia, escuela, etc.). Por último, la dimensión macrosocial incluye la relación con el medio abstracto, entendido tanto en su dimensión física (medio natural) como en su dimensión social (medios cultural y social).

La interrelación de los contenidos actitudinales con los contenidos conceptuales y procedimentales ponen de manifiesto su carácter transversal. Así, los contenidos referidos a hechos, conceptos y sistemas conceptuales orientan de forma definitiva respecto a la dimensión actitudinal (nieta, neso o macrosocial) sobre la que se debe incidir. Por su parte, los contenidos relativos a procedimientos facilitan la puesta en práctica de la actitud misma. Por ejemplo, podemos diseñar un programa para fomentar la actitud de diálogo, presentando para la reflexión los pasos contenidos en el método dialógico. En este primer momento, estamos trabajando a nivel de contenidos conceptuales. Pero este aprendizaje informativo necesita consolidarse con la puesta en práctica de dicho método. En este momento, estamos considerando el diálogo en la dimensión de habilidad o capacidad, es decir, como recurso o procedimiento.

Tanto el primer aspecto o momento como el segundo posibilitan que se realice un trabajo sistemático que incida sobre las actitudes personales hacia el diálogo a partir de dos niveles: mediante la interiorización del método y como su puesta en práctica en el comportamiento. De esta forma, además, se estaría trabajando el tan difícil aspecto de la coherencia entre juicio y acción.

Ésta puede ser una de las maneras de desarrollar los contenidos actitudinales en la práctica educativa. No se trata de que el tercer nivel de concreción disponga de una parcela específica para el trabajo actitudinal, sino que éste es posible de forma implícita a través de los otros contenidos. A este respecto, debemos subrayar, una vez más, el riesgo de sistematicidad. Es decir, se

puede trabajar a partir de los otros contenidos, pero siempre que el profesorado lo tenga previsto. En su defecto, deberían diseñarse programas específicos de intervención educativa.

## CLASIFICACIÓN DE LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES

Como se ha indicado anteriormente, podemos conceptualizar las actitudes como predisposiciones hacia la acción en relación a un objeto, situación, hecho o persona o personas. En este sentido, las actitudes presentan una falta de organización del comportamiento, ya que predisponen a la persona a actuar de acuerdo con una orientación determinada, es decir, en función de creencias, valores, pautas de conducta y normas convivenciales consensuadas.

Esta configuración de las actitudes permite establecer estrechas relaciones con los otros tipos de contenidos curriculares. Así, y siguiendo con nuestro ejemplo, la actitud de diálogo se presenta como necesaria para concretar valores tales como la participación, la colaboración... En su vertiente de acción, se relaciona con los procedimientos, presentándose como la capacidad o habilidad dialógica que permite a la persona expresar de forma estructurada y argumentada sus propias opiniones, atender a puntos de vista diferentes, etc. Estas interrelaciones nos permiten dar un paso más con el objeto de establecer una clasificación de los contenidos actitudinales, atendiendo no únicamente a aquellas que se derivan de los procedimientos o de los valores consensuados, sino también a las actitudes de construcción personal y a las que se establecen a partir del aprendizaje y el trabajo escolar.

Si bien todo intento de clasificación resulta difícil por el riesgo que conlleva de generalización excesiva, podemos establecer las si-

güentes categorías que orienten acerca de las áreas de trabajo actitudinal en la acción educativa.

1. *Actitudes derivadas de los procedimientos.* Cuando hablamos de actitudes derivadas de procedimientos podemos referirnos, de forma global, a un conjunto de predisposiciones -cognitivas y morales- que, más o menos exhaustivamente, incluirían el autoconocimiento, la autonomía y autorregulación, la capacidad de diálogo, la capacidad para transformar el entorno, la comprensión crítica, la empatía y perspectiva social, las habilidades sociales y para la convivencia, y el razonamiento lógico y moral.

Estas predisposiciones pueden concretarse aún más por lo que se refiere a su manifestación comportamental. Así, por ejemplo, el autoconocimiento precisa de una actitud abierta, sincera y reflexiva hacia el propio yo. La autorregulación implica una actitud positiva hacia el cambio constructivo. La capacidad para transformar el entorno requiere, entre otras, de actitudes como el compromiso interpersonal y la implicación social y comunitaria. El razonamiento lógico y moral supone transferir este proceso de pensamiento y adoptarlo como actitud generalizada en todas aquellas situaciones personales y/o sociales que así lo requieran...

2. *Actitudes derivadas de valores consensuados.* Siguiendo la clasificación que J. Trilla (1992) realiza respecto a los valores -compartidos / no compartidos-, consideramos que las actitudes también pueden presentarse en esta doble vertiente. Las actitudes consensuadas -es decir, las compartidas-, engloban todas aquellas que, de forma generalizada, se aceptan como deseables en los diferentes contextos socioculturales. Es decir, incorporarían actitudes relacionadas con:

- a) Conceptos generales como justicia, libertad, autonomía, crítica...
- b) Declaraciones de principios o de derechos que, de forma en cierto sentido universal, pueden servir

de referencia para el desarrollo óptimo de la convivencia (Declaración Universal de los Derechos Humanos...).

- c) Las normas y reglas que se derivan de todo sistema democrático, si bien resulta una especificación del punto anterior.

3. *Actitudes de construcción personal.* Partiendo de la clasificación ya indicada (Trilla, 1992), cabría considerar las actitudes de construcción personal como pertenecientes al grupo de las no compartidas. Sin embargo, éstas no han de entrar en negación con las consensuadas. Es decir, por una parte, aunque no son compartidas por la totalidad de los miembros de la sociedad, se considera legítimo y positivo que la persona o grupo en concreto las tenga como propias. No obstante, dichas actitudes no pueden tener la característica de universalidad, ya que pertenecen al ámbito de lo privado, si bien han de aceptar las reglas del sistema democrático. Así, por ejemplo, se acepta que cada persona pueda tener posiciones distintas respecto a las confesiones religiosas, opciones políticas, sistema de vida...

4. *Actitudes científicas.* El desarrollo de los contenidos curriculares y, consecuentemente, los procesos de enseñanza-aprendizaje a que dan lugar, llevan incorporado un conjunto de actitudes que hemos denominado científicas, refiriéndonos, con ello, a aquellas actitudes que se derivan del aprendizaje de las disciplinas, del trabajo escolar diario, de su optimización... Podemos incorporar, por tanto, todas aquellas actitudes que se presentan en las diferentes áreas curriculares en relación a los contenidos de hechos, conceptos y sistemas conceptuales, así como los procedimentales. Sin embargo, no han de presentarse como compartimentos estancos, sino que las actitudes han de considerarse en su vertiente transversal e interdisciplinar. Nos referimos a actitudes como la atención, el esfuerzo, el interés, la observación, la experimentación, el análisis, la síntesis..., que se han de desarrollar, potenciar y optimizar desde todas las discipli-

nas, formando parte del clima del aula y del quehacer diario -escolar y extraescolar- del alumnado.

## CÓMO SECUENCIAR UNA ACTITUD: EMPATÍA Y PERSPECTIVA SOCIAL

Pasamos, en último lugar, a presentar una propuesta de secuenciación de un contenido actitudinal para la enseñanza obligatoria.

La empatía y perspectiva social, como toda actitud, implica una relación con el desarrollo evolutivo. Por otra parte, el desarrollo de la adopción de perspectivas desempeña un importante papel en la mayoría de las actitudes y conductas sociales (Selman, 1991). Así, su influencia repercute en cuatro áreas:

1. Capacidad general para resolver problemas de naturaleza social (toma de decisiones).
2. Capacidad de comunicación.
3. Comprensión de los sentimientos y emociones ajenos.
4. Comprensión de la justicia y equidad.

Sobre la base de los criterios de secuenciación que hemos establecido, diseñamos la actitud de empatía y perspectiva social, estructurándola en los siguientes apartados atendiendo a la división por ciclos de la enseñanza obligatoria.

### Educación Primaria

*Ciclo educativo 6-8 años.* Concienciación de una perspectiva social subjetiva. Este objetivo final, cabe especificarlo en:

- Constatar que los pensamientos, sentimientos e intereses de los otros se basan en razones y motivos particulares y que pueden ser iguales o diferentes al propio.
- Darse cuenta de que ello puede desembocar en una situación de problema o conflicto.
- Describir problemas originados

en la convivencia diaria (iguales, escuela y familia).

**Ciclo educativo 8-10 años:** Actitud auto-reflexiva de perspectivas. Ello implica:

- Anticipar el pensamiento de las otras personas implicadas en situaciones concretas.
- Constatar que las opiniones y puntos de vista, tanto los propios como los ajenos, están sujetos a modificaciones y cambios.
- Coordinar perspectivas diferentes siempre que sean binarias y a propósito de realidades cercanas (ámbitos micro y mesosocial).

**Ciclo educativo 10-12 años:** Integración de las perspectivas dentro de un grupo. Esto supone:

- Ampliar la perspectiva tomando en consideración el punto de vista de una tercera persona (perspectiva de grupo)
- Anticipar y tomar en consideración las reacciones psicológicas y emocionales en las relaciones interpersonales.
- Elaborar la toma de decisiones y el proceso de resolución de problemas, coordinando la perspectiva de grupo.

### Educación Secundaria Obligatoria

**Ciclo educativo 12-14 años:** Consideración de la perspectiva del sistema social. Este objetivo se especificaría en:

- Darse cuenta de que existe una perspectiva más amplia -en términos de sociedad-.
- Combinar la propia perspectiva y la de grupo, integrando la del sistema social.
- Construir el propio punto de vista de forma más amplia, como resultado de la equilibración entre las perspectivas personal, grupal y social.

**Ciclo educativo 14-16 años:** Actitud de interacción entre perspectivas. Ello implica:

- Darse cuenta de que toda perspectiva lleva consigo una dimensión relativa.

- Verificar que la interacción de perspectivas múltiples no conduce siempre y de forma unidireccional a la comprensión completa de la realidad analizada.
- Comprender la necesidad de ciertas convenciones a nivel social, y contemplar la posibilidad de cuestionarlas, modificarlas y construir otras nuevas.

El objetivo de este artículo era ofrecer pautas para la secuenciación de los contenidos actitudinales en los diferentes ciclos educativos de la enseñanza obligatoria. A través de esta propuesta, esperamos facilitar tanto el diseño del tercer nivel de concreción, en torno al trabajo actitudinal, como la integración del carácter transversal de los tres tipos de contenido propuesto por la reforma educativa.

A

### Bibliografía

- ALCÁNTARA, J. A. (1988). *Cómo educar las actitudes*. Barcelona. CEAC.
- BUXARRAIS, M<sup>ra</sup>.; CARRILLO, I.; CALCERÁN, M<sup>ra</sup> de I.M.; LÓPEZ, S.; MARTÍN, M<sup>ra</sup>.; MARTÍNEZ, M.; PAYA, M.; PUIG, J. M<sup>ra</sup>.; TRILLA, J.; VILAR, J. (1990). *Ética i escola. El tractament pedagògic de la disciplina*. Barcelona. Rosa Sensat/Edicions 62.
- (1991). *L'interculturalisme en el currículum. El racisme*. Barcelona. Dossier Rosa Sensat. *Cuadernos de Pedagogía* (1989): Número monográfico. «Religión y currículum», n<sup>o</sup> 168, Marzo 1989.
- (1991). Tema del mes: «Control los aprendizajes: forma, currículo y constructivismo», n<sup>o</sup> 199, Enero 1991, pp. 7-91.
- HERSH, R.; REIMER, J.; PAOLITTO, G. (1988). *El desarrollo moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid. Narcea.
- I.E.P.S. (1988). *La escuela y su posibilidad en la formación de actitudes para la convivencia*. Madrid. Narcea.
- ROHLBERG, L. «Estudios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo». En: TUREL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (1989): *El mundo social en la mente infantil*. Madrid, Alianza Editorial, pp. 71-100.
- MARCHESE, A.: «El conocimiento del niño». En PALACIOS, J.; MARCHESE, A.; GARRETTEO, M. (comp.) (1991): *Psicología evolutiva 2. Desarrollo cognitivo y social del niño*. Madrid. Alianza Editorial. 3<sup>a</sup> edición, pp. 323-350.
- «El desarrollo moral». En PALACIOS, J.; MARCHESE, A.; GARRETTEO, M. (comp.) (1991). Op. cit. pp. 351-387.
- MARTÍNEZ, M.; PUIG, J. M<sup>ra</sup>. (coord.) (1991): *Educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Barcelona. Graó. ICE. UR.
- MARTÍNEZ, M.; BUXARRAIS, M<sup>ra</sup>. (coord.) (1992): «Métodos y técnicas para el educador en las áreas del currículum». Monográfico. *Comunicación, lenguaje y educación* N<sup>o</sup> 15/1992.
- PUIG, J. M<sup>ra</sup>. (Coord.) (1992): Tema del mes: «Educación moral». *Cuadernos de Pedagogía*, N<sup>o</sup> 201, Marzo 1992, pp. 7-30.
- (Coord.) (1992): Tema del mes: «El valor a la escuela». *Gua*, N<sup>o</sup> 100, Octubre 1992.
- PUIG, J. M<sup>ra</sup>.; MARTÍNEZ, M. (1989): *Educación moral y democracia*. Barcelona. Laertes.
- STELMAN, R. L.: «El desarrollo social cognitivo. Una guía para la práctica educativa y docente». En: TUREL, E.; ENESCO, I.; LINAZA, J. (1989). Op. cit. pp. 101-128.
- TRILLA, J. (1992): *El profesor y los valores interculturales*. Barcelona. Paidós.