

Una de las 77 medidas propuestas por el MEC

ACTITUDES, VALORES y NORMAS

para el desarrollo de la calidad en los centros educativos

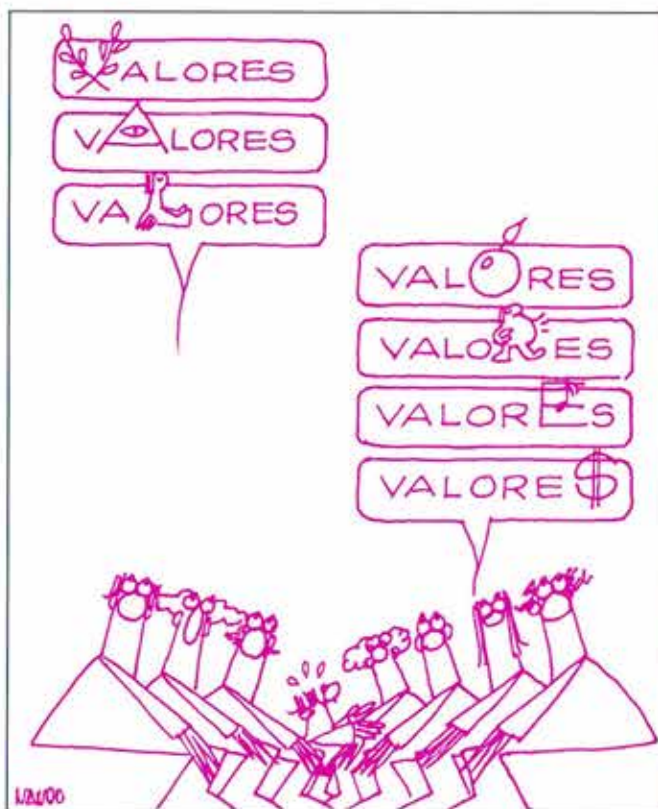
— Jesús Garrido —

Recientemente el MEC ha publicado un documento al que se le conoce por «77 medidas para mejorar la calidad de los centros». Una de ellas —la que figura en los seis primeros puntos— se refiere a la «educación en valores». Reproducimos aquí ese texto y proponemos a continuación un pequeña historia pedagógica de por dónde han ido los objetivos escolares en los últimos años hasta llegar ahora, con la LOGSE, a una definición más concreta de lo que figura en todas sus programaciones por áreas: actitudes - valores - normas. Al final proponemos una bibliografía accesible sobre el tema y la descripción de un «Curso sobre Valores» que Padres y Maestros viene impartiendo durante los 10 últimos años.

El MEC y los valores

1. Se impulsará la elaboración y difusión de materiales curriculares y didácticos y la realización de experiencias y actividades de innovación tendentes a facilitar la actuación de los profesores y los centros en el ámbito de la «educación en valores», tanto en la educación moral y cívica cuanto en valores con los que se asocian las actitudes establecidas como contenidos básicos del currículo.

2. Se promoverán actividades y pro-



gramas de formación, dirigidos a todos los miembros de la comunidad educativa, para aumentar la presencia de la «educación en valores» en la acción de los centros docentes.

3. El Ministerio de Educación y Ciencia colaborará con las organizaciones no gubernamentales que están trabajando activamente en favor de la *igualdad* de las personas y la *solidaridad* entre los pueblos.

4. El Ministerio de Educación y Ciencia, en acuerdo y colaboración con otras administraciones, promoverá la realización de programas y experiencias educativas en ámbitos relacionados con «valores» importantes de la sociedad actual, tales como conservación del medio ambiente, comportamientos saludables, prevención de accidentes y adecuadas pautas de consumo.

5. Se velará de modo muy especial para que la vida escolar en los centros se desarrolle de acuerdo con principios de *tolerancia* y respeto hacia los otros, cualquiera que sean sus circunstancias personales, posición social o ideológica.

6. Se dedicará una atención especial a todos los aspectos relacionados con la «educación en valores y actitudes» en el marco del seguimiento y evaluación de los proyectos educativos y curriculares de los centros.

Al principio, privó el «orden cognoscitivo»

Hubo un tiempo en que todo era programar objetivos de orden cognoscitivo: dada una flor, que los alumnos sean capaces de diferenciar las diversas partes que la integran, y cosas así. Pero el conocimiento tenía sus niveles. Benjamín Bloom, que en principio sólo buscaba clasificar el tipo de preguntas que las escue-

las americanas hacían a sus alumnos, encontró, al menos, cinco:

- preguntas de «reconocimiento»: al alumno se le pedía que repitiese datos sobre términos, hechos, personas, sitios, normas, leyes, clasificaciones que ya había aprendido en la escuela; por tanto, se trataba simplemente de reconocer, recordar o identificar algo ya sabido.
- preguntas de «comprensión»: el alumno tenía que discurrir un poco más, “traduciendo” en propias palabras lo que sabía; o “interpretando” unos datos; o, finalmente, “extrapolando” y sacando conclusiones sobre lo que va a pasar.
- preguntas de «aplicación»: esos datos reconocidos, comprendidos, deberían aplicarse a situaciones nuevas; lo cual demostraba con evidencia que el alumno había dominado las fases anteriores.
- preguntas de «análisis»: siempre se ha discutido si exigen un mayor nivel o se simultanean con la aplicación; sea como fuere, suponen ya una habilidad mental superior.
- preguntas de «síntesis»: se le pide al alumno que haga hipótesis, invente algo, logre un proyecto creativo que seguramente habrá necesitado la puesta a punto en todos los niveles anteriores
- finalmente, como nivel cumbre, la «autoevaluación», por la cual el alumno se hace consciente de qué sabe sobre una materia determinada, cómo lo ha alcanzado, qué le falta por saber y cómo podría instituir nuevos procesos de aprendizaje para saber más y mejor sobre ese y otros temas; en definitiva, lo que hoy se llama “metacognición” (estar sobre, contemplar y examinar lo que ya se conoce).

Resultados «cognoscitivos» de nivel bajo

La sorpresa –no grande, por esperada– era que la mayoría de las preguntas en las escuelas americanas se dirigían a los niveles mínimos (un 86% de “reconocimiento”) y muy pocas a niveles superiores.

–¿Cómo va ser posible obtener unos alumnos creativos?»

Efectivamente, casi todo el mundo estudia en función de los exámenes, y los alumnos, mucho más. Por tanto, se decía, o mejoramos el nivel de preguntas o se inventa algún método nuevo para que los alumnos se integren en un nivel más alto de aprendizaje.

La taxonomía no es un método de aprendizaje

El error vino enseguida: muchas escuelas y editoriales propusieron actividades didácticas encadenadas, partiendo del

nivel de “reconocimiento” hasta el de “síntesis” y “autoevaluación”.

Se suponía que el alumno debería reconocer primero datos, después comprenderlos, aplicarlos, analizarlos y así, hasta el final; pero los ritmos y sistemas personales de aprendizaje no proceden con ese supuesto orden. A veces se mezclan: uno hace una hipótesis y después vuelve al principio, comprobando que le faltan datos; después aplica algo, pero se da cuenta que no había comprendido bien el planteamiento, etc.

–«No es lo mismo clasificar preguntas hechas que programar una metodología de aprendizaje, donde el proceso puede ser muy distinto. Al final, naturalmente, podrá comprobarse si el alumno ha logrado sólo «reconocer» datos o es capaz de hacer una «aplicación» de mayor altura»

Nivel «engañoso» de conocimientos

A pesar de todo, el nivel de conocimientos se ha quedado, como media, en discreto y, muchas veces, “engañoso”. Efectivamente, al analizar no sólo los exámenes de fin de curso o evaluaciones parciales sino también las preguntas que muchos profesores hacemos en clase, seguimos insistiendo en buscar respuestas de reconocimiento o de comprensión, pero son muy pocas las que piden al alumno un ejercicio de análisis, aplicación, síntesis y autoevaluación; aunque, aparentemente, parece que pedimos respuestas de mayor nivel.

Hace poco, en un curso de métodos de evaluación del alumno, se presentaban una serie de preguntas que obtenían una respuesta fraudulenta:

+ *Haz una «síntesis» de las principales características de la literatura romántica»*

= El alumno repitió lo dicho en clase por el profesor y obtuvo una excelente nota: no hizo una síntesis sino una repetición o ejercicio de “reconocimiento”

+ *Ahora, «analiza» las causas de la revuelta zapatista en Chiapas.*

= El alumno, de buena memoria y mejores apuntes, no analizó sino que repitió el análisis hecho en un artículo del periódico que el profesor dio a sus alumnos. Llevó también una excelente nota por “su análisis”

+ *Dada esta lista de 20 animales, «clasificalos» en vertebrados e invertebrados.*

= Una prueba de que el alumno hizo una clasificación fue que en la pregunta siguiente se le preguntaba por características de los vertebrados y falló estrepitosamente.

–¿Cómo lograste la clasificación?, le preguntó el profesor.

–Es que me sabía la lista, dijo el alumno.

Clasificar, hacer un análisis o una síntesis –y otras muchas habilidades intelectuales– se evalúan comprobando si las hace de verdad y no con la mera repetición de análisis, síntesis y clasificaciones aprendidas de memoria.

Programación por «capacidades»

Surgió entonces una nueva formulación, intentando llamar a las cosas por su nombre: los “conocimientos” = “contenidos de orden cognoscitivo” y a los “niveles” propuestos por Bloom = “capacidades”. Así, pues, habría 6 grandes capacidades: de reconocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, autoevaluar; y, dentro de ellas, una serie de subdivisiones.

La programación, por tanto, sería doble, aunque no independiente: aprender “contenidos” y aprender “capacidades”. Dicho de otra forma: saber, estar enterado del tráfico de una ciudad podría teóricamente subdividirse en dos campos: uno, el “contenido” sobre el que versa esa sabiduría = el tráfico; otro, las “capacidades” utilizadas y supuestamente aprendidas para saber del tráfico = reconocer datos, comprenderlos, aplicarlos, analizarlos, sintetizarlos, autoevaluar los propios conocimientos sobre ese tema.

Esto llevó, al menos en el lenguaje, a una confusión notable. No cabe duda que el “tráfico” es algo objetivo, un hecho que está ahí; pero “saber del tráfico” supone el haber ejercitado una serie de “capacidades” –o habilidades, en el lenguaje de Bloom– que te garantizan esa sabiduría en mayor o menor profundidad, según el grado alcanzado en los 6 niveles desde “reconocer”... hasta “autoevaluar” lo sabido.

Contenidos = hechos, conceptos, principios + procedimientos

Ha sido el siguiente paso: llamar “contenido” a todo; no sólo se habla de la materia que se estudia (el “tráfico”, por ejemplo) sino también de los contenidos “conceptuales” (hechos, conceptos, principios = aproximadamente, fase de reconocimiento de Bloom) y “procedimentales” (comprensión, aplicación, análisis, síntesis, autoevaluación, con sus subdivisiones). Sígase o no la taxonomía de Bloom, la descripción de contenidos “conceptuales” y “procedimentales” es muy parecida.

Contenidos = conceptuales, procedimentales y «actitudinales»

Y aquí llegamos: al apartado en el que habla de contenidos «actitudinales», especificados en “actitudes, valores y normas”.

Nuestro objetivo aquí, dada la dimensión de un artículo de revista, es triple:

1. Proponer una serie de *definiciones* que suelen darse sobre actitudes, valores, normas.

2. Ofrecer una *bibliografía* asequible para los profesores, donde puedan ampliar sus estudios sobre este tema.

3. Describir una estrategia de acción conjunta con el «Curso PM» sobre actitudes, valores, normas.

1. Definición de ACTITUDES / VALORES / NORMAS

Las definiciones nunca resuelven del todo el problema; a veces se prefiere la descripción de características: por ello vamos a hacer ambas cosas, colocando después algún ejemplo sacado del Diseño Curricular Básico.

1.1 «actitudes»

—«Un estado mental y neural de preparación para la respuesta, organizado a través de la experiencia, que ejerce una influencia directiva o dinámica sobre la respuesta del individuo a todos los objetos y situaciones con las que se relaciona» (Allport, 1935)

—«Un sistema estable de evaluaciones positivas o negativas, sentimientos, emociones y tendencias de acción favorables o desfavorables respecto a objetos sociales» (Krech, 1948)

—«Una forma de ver algo con agrado o desagrado» (Newcomb, 1959)

—«Una organización de creencias interrelacionadas, relativamente duradera, que describe, evalúa y recomienda una determinada acción respecto a un objeto o situación, siendo así que cada creencia tiene componentes cognitivos, afectivos y de conducta» (Rokeach, 1968)

—«Predisposición del individuo para valorar de manera favorable o desfavorable algún símbolo, objeto o aspecto de su mundo» (Katz, 1975)

—«Una predisposición aprendida a responder de una manera consistentemente favorable o desfavorable con respecto a un objeto dado» (Fishbein y Azjen, 1975)

—«Una idea cargada de afecto, que predispone una clase de acciones hacia una clase particular de acciones sociales» (Triandis, 1980)

—«Una estructura o esquema cognitivo-afectivo-emocional, formado a través de las interacciones con su ambiente» (Sherif, 1980)

—«Una emoción moderadamente intensa que prepara o predispone a un individuo a reaccionar coherentemente, de modo favorable o desfavorable, cuando se ve confrontado con un objeto determinado» (Anderson, 1985)

—«Una tendencia a comportarse de una



forma consistente y persistente ante determinadas situaciones, objetos, sucesos o personas» (Coll, 1987)

—«En sentido coloquial, sentimientos y pensamientos de cosas que nos gustan o disgustan, que aprobamos o reprobamos, sobre las que sentimos atracción o repulsión, confianza o desconfianza, y que suelen reflejarse en la forma de hablar y actuar y en cómo reaccionamos ante lo que otros dicen o hacen» (Eiser, 1989)

+ Características de las actitudes:

—son «**aprendidas**», no innatas: tienen un componente de aprendizaje social

—tienen una «**predisposición**» favorable - desfavorable a responder ante un objeto

—son «**persistentes**», estables, aunque tengan algún cambio de vez en cuando

—son «**relacionales**», entre la persona y el objeto, no existen sin que digan relación a algo.

—son «**direccionales**» y no neutrales: buscan el objeto coherente con el deseo.

—tienen un componente «**cognitivo**»: conceptos, percepciones, creencias que la persona tiene sobre un objeto o situación determinada.

—un componente «**afectivo**»: todo el mundo emocional y sentimientos que la persona tiene sobre ese objeto o situación.

—un componente «**conductual**» en favor o en contra de ese objeto.

—estos tres componentes (cognitivo, afectivo, conductual) se «**expresan**» con diferentes lenguajes: «**verbal**», diciendo algo en favor o en contra; «**tonal**», con el tono de la voz; «**gestual**», con movimientos y gestos; «**posicional**», con la forma de estar del cuerpo hacia o en contra de algo; «**somático**», con la repercusión interna autonómica de emociones que a veces teme o se inhibe de salir al exterior de una mane-

ra consciente cuando se consigue o no el objetivo deseado, pero que trasciende y repercute en el estado general de la persona.

—la actitud tiene una relación «**intencional**» con la conducta, pero no necesariamente con la misma conducta, que a veces no la alcanza porque no la puede poner en práctica: por miedo, por imposibilidad física, por amenazas, por autoritarismo de otros, por sentido del ridículo, por el qué dirán, por no saber cómo ponerla en práctica, por moralismos que te ligan, por timidez, etc. De ahí que, a veces, no siempre es observable la conducta o la que aparece no está libremente conectada con la verdadera actitud interior. De ahí, también, que no son programables muchas conductas —como garantía fija de que existen tales actitudes— y cada uno puede expresar sus actitudes en comportamientos diferentes.

—tenden a «**dinamizar**» el aprendizaje: se aprende mejor aquello que conecta con nuestros deseos y para lo que estamos predisuestos.

* Ejemplo de «actitudes» en el DCB

—*actitud favorable a participar en iniciativas que tienen por objetivo la conservación y mejora del medio natural (medio).*

—*apertura a otras manifestaciones musicales representativas de otros pueblos y otros grupos (música).*

—*tendencia a usar las imágenes para expresar sentimientos, vivencias e ideas o para reflejar la realidad que se observa (ed. artística).*

—*actitud crítica ante los mensajes transmitidos por los textos escritos, mostrando una especial sensibilidad hacia los que denotan una discriminación social, sexual, racial, etc. (lengua)*

—*flexibilidad para enfrentarse a situaciones numéricas desde distintos puntos de vista (matemáticas).*

1.2 «valores»

—«Los valores son un linaje peculiar de objeto irreales que residen en los objetos reales o cosas, como cualidades sui generis. No se ven con los ojos como los colores, ni siquiera se entienden como los números y los conceptos. La belleza de una estatua, la justicia de un acto, la gracia de un perfil femenino no son cosas que quepa entender o no entender. Sólo cabe sentirlos; y, mejor, estimarlas o desestimarlas. El estimar es función psíquica real —como el ver, o como el entender— en que los valores se nos hacen patentes. Y, viceversa, los valores no existen sino para sujetos dotados de la facultad estimativa, del mismo modo que la igualdad y la diferencia sólo existen para seres capaces de comparar. En este sentido y sólo en este sentido, puede hablarse de cierta subjetividad en el valor» (Ortega y Gasset)

—«Pautas o modelos de conducta que se basan en la existencia de criterios últimos obligatorios de absoluta validez» (Max Weber)

—«Concepciones de lo deseable (lo que se debe desear, no lo deseado), que influyen en el comportamiento selectivo» (Williams, 1968)

—«Un tipo de creencias acerca de cómo se debe o no comportar una persona, o acerca de algo objetivo en la existencia que vale o no la pena conseguir» (Rokeah, 1968)

—«Un principio normativo que prescribe y regula el comportamiento de las personas en cualquier momento y situación» (Coll, 1987)

—«Un marco de referencia en la relación con los demás» (Garzón y Garcés, 1989)

—«Contenidos de aprendizaje referidos a creencias sobre aquello que se considera deseable» (MEC, 1992)

—«Principios normativos de conducta que provocan determinadas actitudes» (MEC, 1992)

—«Un valor 'terminal' es una meta valiosa por sí misma. Y un valor 'instrumental' es una acción o un objeto que sirve de camino para llegar al terminal». Los valores 'terminales' suelen ser más admitidos por la mayoría de las personas y de los pueblos; los 'instrumentales' tienen, en general, un sentido más relativo en función del tiempo, sitios, creencias, costumbres, etc. Lo que suele decirse coloquialmente: coincidimos en lo fundamental, aunque no siempre, por supuesto»

* Ejemplos de «valores» en el DCB

Aunque «valor» y «valoración» no es lo mismo, ya que alguien puede valorar negativamente algo, sin embargo, la mayoría de las veces en el DCB es usado el

verbo en forma positiva y, por tanto, el valor es lo valorado: el diálogo, la voz humana, etc.

—Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar los problemas de convivencia y los conflictos de intereses en la relación con los demás (medio)

—Valoración de la voz como instrumento de expresión y comunicación (ed. artística)

—Valoración del trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor (ed. física)

—Reconocimiento y valoración de la importancia de saber leer y escribir en una lengua extranjera (idiomas)

—Valoración de la precisión, simplicidad y utilidad del lenguaje numérico y algebraico para representar, comunicar o resolver diferentes situaciones de la vida cotidiana (matemáticas).

1.3 «normas»

Si alguien busca el desarrollo de un valor determinado, automáticamente le surgen una serie de «normas» que marcan su conducta para mantener y acrecentar la consecución de ese valor; así, por ejemplo, si tu valor es la tolerancia, tendrás como norma la no agresión y el respeto a las ideas de los demás. Estas normas se pueden llamar «internas», en el sentido que surgen dentro del mismo sujeto en coherencia con lo que cree y valora.

Pero existen también otras normas «externas» que, al menos inicialmente, parecen como venidas de fuera porque defienden algo que todavía el alumno no ve como un valor o porque no ve la conexión que existe entre ellas y el valor pretendido. Así, por ejemplo, el silencio puede ser una norma externa para muchos alumnos que no le ven valor ninguno o que no ven conexión con el valor de la concentración que algunos necesitan para su trabajo.

Ejemplos de «normas» en el DCB

—Cuidado y conservación del material (plástica)

—Respeto de las normas de higiene, prevención y seguridad en la práctica de la actividad física y el entrenamiento (ed. física)

—Cuidado y respeto por animales y plantas del medio natural como parte esencial del entorno humano (naturaleza).

—Precaución ante la nocividad de ciertos materiales y cuidado en su manejo y utilización (tecnología)

—Concentración y respeto a los demás durante las audiciones (música).

—Respeto por las normas que rigen el intercambio comunicativo en diálogos, coloquios y debates (lengua)

—BIBLIOGRAFÍA—



Presentamos una serie de libros que hablan de los «valores» y, consiguientemente, de las actitudes y normas que alrededor de ellos se generan. Hemos prescindido de los libros que hacen referencia expresa a la «educación moral y ética» ya que, aunque tienen una relación muy importante con el mundo de los valores, pueden analizarse aparte y ser objeto de otros estudios.

- ALCÁNTARA, J.A. Cómo educar las actitudes. Ceac 1990
- BOLÍVAR, A. Los contenidos actitudinales en el currículum de la Reforma. Escuela Española 1992
- BOSELLO, A. Escuela y valores. CCS
- CAMPS, V. Los valores de la educación. Alauda 1993
- COLL, C. Los contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes. Santillana
- CURWIN, J. Cómo fomentar los valores individuales. Ceac 1990
- EISER, J. R. Psicología social: actitudes, cognición y conducta. Pirámide 1989
- ESCÁMEZ, J. La enseñanza de las actitudes y valores. Nau Llibres 1986
- GAIRIN, JH. Las actitudes en educación. Un estudio sobre las matemáticas. PPU
- GLEZ, LUCINI, F. La educación en valores y diseño curricular. Alhambra 1991
- GLEZ, LUCINI, F. Temas transversales y educación en valores. Alauda 1993
- HOWE, L. Cómo personalizar la educación: perspectivas de Clarificación de Valores. Santillana 1981
- IEPS. Educación y solidaridad. Narcea
- IEPS. Educación y valores. Narcea 1985
- IEPS. Estudios y experiencias sobre educación en valores. Narcea 1987
- MARIN, M. Crecimiento personal y desarrollo de valores. Promolibro 1987
- MEC. Diseño Curricular Base: Infantil, Primaria, Secundaria
- MEC. Materiales para la Reforma: Infantil, Primaria y Secundaria. 1992
- ORIZO, F. Los nuevos valores de los españoles. Fund. Sta. María, 1991
- PASCUAL, A.V. Clarificación de valores y desarrollo humano. Narcea 1988
- RATHS, L. El sentido de los valores en la enseñanza. Uteha 1967
- RODRÍGUEZ, A. Creencias, actitudes y valores. Alhambra 1989
- TIERNO, B. Valores humanos. Tesa
- TRILLA, J. El profesor y los valores controvertidos. Paidós 1992
- VARIOS. Sentido de la vida y valores. Universidad de Deusto 1989
- VARIOS. Los valores en la LOGSE. ICE Universidad de Deusto 1993
- VENTURA, M. Actitudes, valores y normas en el currículum escolar. Escuela Española 1992