

**IMPLICACIONES PSICOPEDAGÓGICAS  
DEL DESARROLLO DE ACTITUDES  
EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**

Manuel González González.  
Manuel Montanero Fernández.  
I.C.E. Universidad de Extremadura.

## **RESUMEN**

En este trabajo se analizan las implicaciones que tiene la enseñanza de contenidos actitudinales en el área de Ciencias Sociales para el desarrollo sociomoral del alumno. El profesor debe actuar en un doble frente: por un lado, diseñando actividades basadas en estrategias de aprendizaje cooperativo, y por otro, mediante otras actividades que desarrollen específicamente cada uno de los tres componentes, cognitivo, afectivo y comportamental. Sobre esta última cuestión, proponemos un nuevo instrumento metodológico, que hemos llamado Ficha de Análisis de Contenidos Actitudinales (F.A.C.A.), que puede servir de ayuda para el trabajo del profesor.

## **ABSTRACT**

In this study the teaching of attitudinal contents is analyzed in order to promote the social and moral student's developments, in the social sciences subject. The teacher must design activities based both on the cooperative learning strategies, and on the development of each three components, the cognitive, the emotional and the behavioral ones. About this last issue, we suggest a new methodologic instrument, which we have called "FACA", to help the teacher's work.

## **1. LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS ACTITUDINALES**

Quizá lo que más nos llame la atención en torno al término de actitud sea el paradójico desnivel que tradicionalmente los educadores hemos establecido entre su uso cotidiano y su consideración explícita como contenido con un lugar fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Hablamos de que tal o cual alumno "tiene una actitud negativa hacia la Geografía", "una actitud de respeto a los compañeros", o que "no tiene ninguna actitud para participar en clase". Podemos decir incluso de nosotros mismos que "no tenemos una actitud positiva hacia la Reforma", y que además no estamos en una actitud muy favorable para leer un artículo que trate de actitudes...

En cualquier caso, por muy serias que sean nuestras dudas en torno a la relevancia o la utilidad de considerar una actitud como un contenido de enseñanza, digno de ser "enseñado" con la misma consideración que los conceptos o los procedimientos, lo cierto es que continuará estando presente, aunque sea de manera implícita, en la mayoría de las interacciones

educativas. De hecho, como justificamos a continuación, no cabe duda de que existe una fuerte relación entre este tipo de contenidos y lo que se ha llamado "currículo oculto".

Por supuesto que considerar y planificar la enseñanza de actitudes no quiere decir que estemos explicitando todo ese currículo oculto (Bolívar, 1992). Pero sí parece necesario al menos reivindicar su lugar dentro de la reflexión pedagógica. Dicha reflexión debe partir lógicamente de aclarar qué es en realidad una actitud y qué implicaciones psicopedagógicas las diferencia de un concepto o un procedimiento.

De todas las actitudes ejemplificadas anteriormente, podemos observar al menos tres elementos comunes. Todas ellas se dirigen de alguna forma hacia algún *objeto*: hacia otras personas ("los compañeros"); una determinada situación ("la reforma"); o bien hacia objetos materiales, sean de carácter un tanto abstracto ("la Geografía"), o bien más o menos concretos ("este mismo artículo"). Por otro lado, cada actitud supone una cierta *valoración* de dicho objeto: una evaluación "negativa", "de respeto", "positiva", "muy favorable"... Por último, y esto quizá no se aprecie explícitamente, todas ellas presuponen una cierta *predisposición* más o menos estable a la interacción con los mismos. De manera que se puede lógicamente suponer que al alumno de nuestro primer ejemplo, habitualmente le cuesta estudiar matemáticas; el segundo tiende a mantener una relación cordial y educada con sus compañeros; mientras que el último suele comportarse pasivamente en clase.

Además, todas ellas son ciertamente experiencias *subjetivas e internalizadas* (Eiser, 1989) y, aunque dotadas de una *relativa estabilidad*, varían sensiblemente de un alumno a otro, e incluso de un mismo alumno a lo largo del tiempo. Sin embargo, el que hayamos llegado a conocerlas nos indica que, pese a dicha subjetividad, *son transmitidas y expresadas* de múltiples formas por aquéllos que las poseen. Y lo que es más importante, el profesor de Geografía quizá también presuponga (aunque nunca haya tenido en cuenta, curricularmente hablando, esos contenidos actitudinales) que puede hacer algo por *desarrollar o cambiar* esa actitud en su alumno.

Considerando los anteriores elementos, por tanto, parece plausible concebir las actitudes como predisposiciones o tendencias adquiridas y relativamente estables a evaluar a una persona, objeto o situación, comportandote en consonancia con la misma.

Por otro lado, si profundizamos un poco más podemos encontrar otros elementos no tan asumidos por los docentes y que sin embargo tienen una importancia vital a la hora de diseñar su enseñanza. Como hemos explicado, las anteriores actitudes se caracterizaban por una cierta *predisposición a la acción* (o a la no-acción, que también es una forma de comportarse). Dicha

predisposición conductual derivaba a su vez de una evaluación sobre un objeto determinado sobre el que se *predica cognitivamente* un juicio. Juicio que supone también una relativa aceptación o rechazo de aquel objeto. A ambos estados nos solemos referir con el término de "actitud positiva" o "negativa", según el caso. Pero a lo que en realidad estamos aludiendo es al *sentimiento de agrado o desagrado* que el alumno experimenta ante dicho objeto o lo relacionado con él.

En definitiva, podemos distinguir una triple dimensión constitutiva de cualquier actitud: un componente *cognitivo* (conocimientos y creencias), un segundo componente afectivo (sentimientos y afectos), y un tercero de tipo *comportamental* (acciones e intenciones).

La enseñanza de actitudes de tolerancia y convivencia democrática, a las que nos referimos anteriormente, requiere también la consideración didáctica de estos tres aspectos por parte del docente en general y del profesor de Ciencias Sociales en concreto. Tradicionalmente se ha abusado de un estilo dialéctico con el que el profesor pretendía, sin bajarse del "púlpito", transmitirlo cambiar actitudes, generalmente con escaso éxito. Dicha concepción parecía asumir implícitamente que la convicción intelectual (cognitiva) es el mejor instrumento pedagógico para este fin. Craso error. La mayoría de las actitudes se aprenden y se expresan de forma fundamentalmente afectiva o comportamental. Si preguntáramos al padre de una de nuestras alumnas si considera diferente a las personas por razón de su raza, nos contestaría que no, e incluso probablemente pudiera argumentarnos con coherencia las razones de su respuesta. Sin embargo, si le preguntamos si le importaría que en el futuro su hija se casara con un hombre de raza negra es posible que descubramos algunas actitudes ciertamente racistas.

Además, aquel conjunto de predicados (los juicios) que conlleva una actitud, no son simplemente conceptos, conocimientos o ideas más o menos razonadas. En muchos casos, especialmente en el ámbito que atañe a las Ciencias Sociales, se trata más bien de creencias, prejuicios o teorías implícitas. Verdaderamente tenía razón Ortega y Gasset al afirmar que "las ideas se tienen y en las creencias se está". Su estereotipia, su resistencia al cambio es mucho mayor, y ello precisamente porque las tres dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental, son difícilmente separables "de facto", fuera de la abstracción que toda reflexión pedagógica asume.

Las creencias son predicados declarativos, pero fuertemente contaminados de la experiencia afectiva y la praxis diaria. En muchos casos, ni siquiera son causa, sino consecuencia de procesos de identificación afectiva con otras personas que las ostentan. O bien, se convierten en una reformulación o una justificación intelectual de lo que de hecho ya se estaba previamente haciendo...

En cuanto al tercer componente, es necesario señalar también que no es imprescindible que el alumno practique aparentemente la actitud (con conductas manifiestas) para que esta se desarrolle. En muchos casos, el componente comportamental consiste en simplemente en “intenciones”, independientemente de que sea posible su realización práctica. La intención es un elemento mediacional que puede consolidar una actitud, y surge en el momento en que ésta última coincide con la percepción de lo que otras personas significativas hacen y las consecuencias positivas que obtienen con ello (generando “normas subjetivas”). Más importante que la realización conductual de la actitud, es que el sujeto, primero, la aprecie en otras personas relevantes y, segundo, sienta suficiente libertad para llevarla a cabo, incluso aunque no siempre lo haga.

Toda esta reflexión pone de manifiesto muchos interrogantes en torno a cómo desarrollar ciertas actitudes, especialmente en el área de Ciencias Sociales. El profesor debe replantearse las estrategias y actividades que diseña para trabajar en el aula específicamente contenidos actitudinales. Ello requiere, no sólo la planificación de actividades que desarrollen cada uno de los anteriores componentes de la actitud, sino toda una reorganización de las tareas académicas (grado de participación, distribución de recursos motivacionales, clima del aula...) que permita consolidar un contexto educativo para el desarrollo socio-moral del alumno (Blazquez, 1994).

## **2. LAS ACTITUDES EN EL CURRÍCULO DE CIENCIAS SOCIALES**

Tal vez por la manifiesta incoherencia que a veces puede apreciarse entre lo “educativo” y lo que verdaderamente se aprende en los centros, habría que replantearse la finalidad de los contenidos escolares, no tanto como instrumentos, cuanto como “modos de vida”. La propia LOGSE señala que uno de los fines esenciales del sistema educativo debe ser la “formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales”, así como en el “ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia”, con una constante preocupación por formar ciudadanos y ciudadanas.

Estas finalidades educativas se pueden concretar en algunos de los Objetivos de la Etapa de la Educación Secundaria Obligatoria. Entre dichos objetivos encontramos que el alumno, como consecuencia del proceso educativo, ha de poder:

- “Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes, superando inhibiciones y prejuicios, reconociendo y valorando críticamente las diferencias y rechazando cualquier discriminación basada en diferencias de raza, sexo, clase social, creencias y otras características individuales y sociales”.

- “Analizar los mecanismos y valores que rigen el funcionamiento de las sociedades, en especial los relativos a los derechos y deberes de los ciudadanos, y adoptar juicios y actitudes personales con respecto a ellos”.

- “Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas”.

Del mismo modo, en el currículo del área que nos ocupa, las “Ciencias Sociales”, se recogen los siguientes Objetivos Generales:

- “Valorar la diversidad lingüística y cultural de los pueblos e individuos a su identidad, manifestando actitudes de tolerancia y respeto por otras culturas y por opiniones que no coinciden con las propias, sin renunciar por ello a un juicio crítico sobre las mismas”.

- “Realizar tareas en grupo y participar en discusiones y debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente sus opiniones y propuestas y valorando la discrepancia y el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales”.

Las Ciencias Sociales aglutinan “un conjunto de conocimientos y destrezas de alto valor formativo, relacionados con la indagación, interpretación y participación en procesos sociales, que posibilitan la profundización en los distintos factores de la acción humana” (Medina y Domínguez, 1992). A esta idea parece responder la estructura central de los contenidos del área, desde los postulados de la Reforma del Sistema Educativo, integrada, como es sabido, por tres ejes: conceptual, procedimental y actitudinal (MEC, 1992).

Entre las actitudes más características recogidas en los diversos bloques de contenidos del área, podríamos señalar, por ejemplo, “la asunción del carácter complejo de los problemas sociales”; “conciencia de la responsabilidad individual y colectiva en problemas medioambientales y relativos a los desequilibrios económicos”; “respeto por los derechos humanos”; “participación responsable”; “tolerancia de los puntos de vista

ajenos y valoración positiva del contraste de opiniones”; “respeto a realidades culturales distintas de las propias y reflexión crítica sobre todas ellas”; “valoración de las fuentes históricas como instrumento”; “respeto hacia las formas de vida y pensamiento del pasado y hacia los esfuerzos por transformarlas”...

Dichos contenidos actitudinales hacen referencia a la asimilación de una serie de valores que, a largo plazo, puedan contribuir al logro de uno de los principales cometidos que tiene la educación de las personas: procurar el desarrollo integral para conformar una sociedad mejor. Lo que se traduce, sintetizando uno de los más importantes fundamentos de la enseñanza de las Ciencias Sociales, en una adecuada *educación para la ciudadanía*, en torno a dos conjuntos de valores básicos:

- por un lado, el valor de la *comunidad*, de la necesidad de toda persona a sentirse parte del grupo,
- y por otro, la *tolerancia* y las *actitudes cooperativas* como elemento fundamental que asegura la convivencia.

La prevalencia educativa de este conjunto de actitudes en el desarrollo de currículo de Ciencias Sociales, hace que la enseñanza de dichos contenidos actitudinales, tenga como característica diferencial su estrecha vinculación a a la misma educación *sociomoral* del alumno.

### **3. EL DESARROLLO SOCIOMORAL A PARTIR DE LOS CONTENIDOS DEL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES**

No hay que olvidar que en el desarrollo de actitudes puede resultar determinantes muchos factores ambientales: marco sociocultural, el grupo social de referencia, el clima en el que se producen las interrelaciones con el objeto de la actitud, los valores y contenidos culturales predominantes... De ahí, la relevancia que adquiere el área de “Ciencias Sociales”, como contexto y “pretexto” educacional.

Por otra parte, hay que tener en cuenta que, como sostiene Piaget (1984), “en el terreno moral, como en el intelectual, sólo se posee lo que uno mismo ha conquistado”. Es decir, la moral se autoelabora desde las propias experiencias en los intercambios relacionales que se establecen en la convivencia. La moral depende del tipo de relación social que se mantiene, y

existen, en consecuencia, tantos tipos de moral como de relaciones sociales (Piaget, 1932).

Las diferentes situaciones pedagógicas deben tender siempre hacia la adquisición y el desarrollo de las potencialidades para el diálogo, que predisponen a la participación democrática (considerando el diálogo como uno de los valores esenciales de la esfera sociomoral y de la participación), y hacia el compromiso crítico con la realidad individual y contextual. Ello se verá facilitado mediante el fomento del *aprendizaje cooperativo*, de las *relaciones interpersonales* y la creciente participación del alumnado en la toma de decisiones. Sin olvidar el papel básico que desempeña el *autoconcepto* para un adecuado desarrollo.

Los referidos procesos de aprendizaje (cooperativo, de relaciones interpersonales, participación y autoconcepto) abarcan todo el currículo académico e influyen en la atmósfera y en el contexto del aula

Además de Piaget, otros autores han abordado la cuestión del desarrollo de actitudes. Lawrence Kohlberg, desde los dos supuestos esenciales en su filosofía de la educación sostiene que para estimular el desarrollo sociomoral del alumno el docente puede emplear principalmente dos estrategias o metodológicas:

- **La discusión y el diálogo**, mediante la introducción en los temas de clase de una preocupación por la discusión de asuntos morales (que favorece que la persona se ponga en el lugar de otra y se afiance su desarrollo moral);

- **La reestructuración del ambiente escolar** para permitir una mayor participación democrática por parte del alumnado en la gestión del centro; es decir, un sistema de trabajo con una estructura democrática y participativa, como "atmósfera moral" que posibilite el desarrollo de actitudes positivas (Bolívar, 1992).

De hecho, las aplicaciones que de la teoría de Kohlberg se han hecho al campo pedagógico (*dilemas morales* como estrategia didáctica y *comunidad escolar* justa como sistema organizativo) hacen que sea uno de los enfoques más empleados para el desarrollo sociomoral.

En el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia, resulta relativamente fácil poner en práctica la primera de las líneas de trabajo de la metodología kohlbergiana. El surgimiento de *conflictos cognitivos* puede provocarse a partir de los contenidos de carácter sociohistórico, o mediante una transposición de la temática histórica y social (desde una visión diacrónica a una sincrónica) en la que se analizan circunstancias del momento que vive el alumnado o de su propia experiencia.



El enfoque de educación sociomoral que aquí se plantea, puede conformarse como un ámbito de reflexión que ayude, como se insiste desde la administración educativa (MEC. 1992), a:

- Detectar y criticar los aspectos injustos tanto de los hechos históricos como de la realidad cotidiana y de las normas sociales vigentes.
- Construir formas de vida más justas, desde el conocimiento del devenir de las sociedades históricas y, al mismo tiempo, propiciando la comparación crítica desde esa visión diacrónica.
- Lograr que se asuman aquellas normas que la sociedad, de modo democrático y buscando la justicia y el bienestar colectivo, ha establecido.

Además, las características intrínsecas de los contenidos de Ciencias sociales resultan óptimas para integrar en mayor cantidad y calidad los procesos de generación de actitudes que explicábamos en el primer apartado: *información* referida al objeto hacia el que se dirige la actitud; conformación de *disposiciones afectivas*; y facilitación de *puestas en acción* a través de la valoración personal y social.

Las Ciencias Sociales se presentan, por ello, como el marco idóneo para el trabajo referente a este desarrollo sociomoral, tanto por la explicitación de las actitudes antes señaladas, como porque desde el análisis, comprensión crítica y asimilación de sus contenidos se van propiciando tomas de postura adecuadas para el desarrollo individual y colectivo.

En el campo de los contenidos de la Historia especialmente (y sin descartar las posibilidades que ofrecen cuestiones como las relaciones económicas, o la interacción con el medio ambiente natural y cultural, las preferencias electorales, etc) ofrece al profesorado grandes oportunidades de integrar las aplicaciones desarrollo sociomoral. Esto resulta más necesario si recordamos que el objeto de estudio de esta disciplina es el ser humano y todas sus manifestaciones socioculturales en una perspectiva tanto diacrónica como sincrónica. Lo que el docente debe proponerse, no es simplemente encontrar los temas sociomorales para el debate, sino la integración de cuestiones y discusiones de este tipo dentro del contexto de aprendizaje de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia.

El análisis de dichos contenidos actitudinales y de índole sociomoral puede surgir, como exponen Hersh, Reimer y Politto (198) del examen de tres tipos de **datos**: hipotéticos, de contenido específico y preocupaciones reales o prácticas.

Los **dilemas hipotéticos** no se basan en hechos, pero son creíbles. El valor más importante de los temas hipotéticos es que el alumnado se siente menos comprometido personalmente en ellos. Así, puede estar más dispuesto a arriesgarse en debates públicos y hacer generalizaciones de los principios implicados. No obstante, en relación con la historia, los dilemas hipotéticos están desprovistos de un tiempo o lugar histórico. Como tales, funcionan como simples apéndices del currículo y no sirven fácilmente al doble objetivo de desarrollo de actitudes sociomorales y enseñanza de la Historia.

Por su parte, los **dilemas específicos** se basan en contenidos de estudio concretos, como la decisión de lanzar la bomba atómica, la segregación racial, las medidas gubernamentales respecto a la conservación de la naturaleza; u otras cuestiones relativas a temas de candente actualidad, como el aborto... Los dilemas basados en el contenido pueden mostrar al alumnado las dimensiones sociomorales de la vida de las personas a las que están estudiando y el hecho de que los temas de moralidad trascienden tiempo y espacio.

Por último, los **dilemas reales o prácticos** (tales como “¿debo esforzarme por el trabajo en mi grupo, si hay alguien que no lo hace y se podrá beneficiar de los resultados de los esfuerzos ajenos?”) maximizan la implicación personal afectiva y comportamental, al tiempo que aumentan el interés por el tema.

En definitiva, las decisiones respecto a los temas o contenidos más adecuados para el aprendizaje de actitudes y el desarrollo sociomoral requieren un análisis minucioso previo en torno a dos cuestiones fundamentales:

- Su oportunidad en relación a las actitudes que se pretenden.
- Las notas distintivas del ambiente relacional del aula y, en este nivel,
- Las posibles estrategias de superación de las posibles situaciones problemáticas que se pudiesen presentar.

#### **4. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA DESARROLLAR ACTITUDES EN EL ÁREA DE CIENCIAS SOCIALES.**

No nos gustaría acabar esta breve reflexión, sin tratar de mostrar como se puede aplicar las anteriores consideraciones al diseño práctico de actividades y estrategias metodológicas para potenciar el desarrollo sociomoral del alumno.

La primera conclusión se refiere a la necesidad de una **preparación contextual y ecológica**. Si queremos que las actividades de nuestra Unidad didáctica sirvan al desarrollo de actitudes de tolerancia, convivencia democrática, respeto a la pluralidad, etc., éstas deben trabajarse inmersas en un *marco metodológico cooperativo* que favorezca: la participación activa del alumno, las relaciones interpersonales no competitivas y el trabajo en grupo, un margen de autonomía en el aprendizaje de los alumnos, el desarrollo de la motivación intrínseca y la mejora de la autoestima.

Sin estos presupuestos, difícilmente crearemos un cauce adecuado para trabajar el aspecto afectivo y comportamental que toda actitud conlleva, puesto que los contenidos actitudinales son probablemente los más sensibles a la coherencia de todo el proceso educativo, y especialmente aquéllos con una relación más directa con el desarrollo sociomoral del alumno.

Nuestra segunda conclusión, desde el punto de vista didáctico, se resume en la necesidad de diseñar actividades dirigidas específicamente a la **intervención educativa sobre los tres componentes** del contenido actitudinal.

Frecuentemente, las Unidades didácticas en las que se trabajan contenidos actitudinales se focalizan exclusivamente sobre uno de esos aspectos. Con lo cual, como ya hemos justificado, el aprendizaje actitudinal resulta precario. Como herramienta didáctica para que el profesor de Ciencias Sociales y el educador en general pueda reflexionar rigurosamente sobre las implicaciones psicopedagógicas del contenido actitudinal que pretende trabajar hemos confeccionado la *Ficha de análisis de contenidos actitudinales* (F.A.C.A.), que presentamos a continuación.

FICHA DE ANÁLISIS DE CONTENIDOS ACTITUDINALES (F.A.C.A.)

DESCRIPCIÓN DE LA ACTITUD	Contenido		
	Áreas (interdisciplinarias)		
	Capacidades que desarrollan		
	Valores que desarrollan		
	Otras habilidades que desarrollan		
COMPONENTE COGNITIVO	Conocimientos previos	Actividades	Estrategias metodológicas
DESCRIPCIÓN DE LA ACTITUD	Modelos de identificación	Actividades	Estrategias metodológicas
COMPONENTE COGNITIVO	Habilidades sociales	Actividades	Estrategias metodológicas

Como puede apreciarse, el objetivo fundamental de la ficha es potenciar el diseño de actividades que desarrollen los tres componentes actitudinales desde una perspectiva constructivista y teniendo en cuenta las aportaciones de las teorías del aprendizaje social.

Desde este enfoque, en cuanto al componente **cognitivo**, el desarrollo de contenidos de tipo actitudinal tampoco está exento de la necesidad de conseguir *aprendizajes significativos*. Como hemos explicado, el objetivo es que la información nueva que el alumno recibe a partir de los contenidos pertenecientes a la materia de Historia o Geografía se utilice para conformar progresivamente el objeto de las actitudes positivas en el ámbito sociomoral. Estos nuevos conocimientos no deben asimilarse de forma mecánica sino en relación a los conocimientos previos del alumno. En determinadas ocasiones, puede resultar necesario incluso que entren en conflicto con aquellos conocimientos previos para que se produzca un auténtico **cambio conceptual** (a través de las tres conocidas fases de toma de conciencia, perturbación y reflexión).

Hemos de tener en cuenta que el primer paso para intentar cambiar las actitudes de intolerancia, xenofobia, individualismo y otras tantas tan comunes entre los adolescentes de hoy pasa por dos difíciles objetivos. De un lado, provocar auténticos conflictos cognitivos con aquellas creencias y prejuicios tan arraigados. Y de otro, potenciar la capacidad crítica y de diálogo. Para ello es fundamental, como se refleja en la ficha orientativa, que el profesor haga un trabajo previo de selección de aquellos conocimientos que se necesita aprender o cambiar para afianzar otros contenidos actitudinales. Después es posible que el profesor pueda diseñar con más rigor actividades de aprendizaje que trabajen esos objetivos anteriores. Las actividades de debate sobre "dilemas" diseñados a partir del currículo, como explicamos anteriormente, son uno de los recursos más interesantes en este sentido.

En segundo lugar, si el componente cognitivo requiere aprendizajes significativos y cambios conceptuales, el **afectivo** se basa sobre todo en **procesos de identificación** con otras personas que ejercen una influencia particular sobre el alumno. Normalmente estas personas pertenecen a su Medio social, familiar y escolar. En el caso del adolescente, no son sólo adultos sino también sus propios compañeros.

En la actualidad, muchos de estos modelos de identificación están realmente actuando a través de los Medios de Comunicación de Masas. Por eso, pensamos que la reflexión previa del profesor puede enriquecerse analizando cuáles son algunos de esos modelos afectivos que manifiestan actitudes contrarias, no educativas. La proyección de una determinada película de contenido histórico, la discusión sobre una determinada noticia periodística

o una situación cercana pueden servir para mostrar al alumno otros modelos alternativos para el desarrollo sociomoral, estimulando su capacidad crítica.

Por último, el afianzamiento requiere también actividades específicamente destinadas a facilitarla **autoimplicación motivacional y comportamental** del alumno. Si con las primeras actividades pretendíamos cambiar ciertas actitudes provocando un *conflicto cognitivo* con las creencias previas del alumno, ahora se trata de provocar *disonancias cognitivas* (Festinger, 1953) entre el contenido de aquellas actitudes negativas sociomoralmente y la propia autoimplicación conductual en actividades no concordantes con la misma. Una actividad, por ejemplo, de una excursión al campo, en el que se lleve a cabo un Análisis de Impacto Ambiental y, finalmente, se realice una limpieza de la zona, puede resultar mucho más fructífera para desarrollar actitudes de defensa del Medio Ambiente, que aprender diferentes “teorías” que expliquen el deterioro de la Naturaleza.

Ahora bien, es condición fundamental de la “disonancia cognitiva” que el alumno sienta una relativa libertad a la hora de dicha puesta en acción. Por ello, la metodología cooperativa constituye el marco más adecuado para fomentar la participación, la autonomía y la autoimplicación del alumno en estas tareas.

Por otro lado, si todo aprendizaje significativo necesitaba unos conocimientos previos adecuados, la participación activa del alumno en este aprendizaje actitudinal en el ámbito sociomoral casi siempre requiere una serie de habilidades sociales previas, que el profesor puede recoger también en la ficha.

Esta cuestión no ha sido a menudo suficientemente considerada por los profesores y educadores en general. Hemos de tener en cuenta que difícilmente se pueden desarrollar actitudes de diálogo, por ejemplo, si nuestros alumnos no aprenden previamente habilidades para trabajar en equipo, hablar en público, hacer y recibir críticas o defender el propio punto de vista.

Algunas actitudes intolerantes o antisociales, que “engangrenan” el desarrollo educativo del resto de contenidos actitudinales del área de Ciencias Sociales, están relacionadas con el *qué* pero también con el *cómo* del comportamiento de ciertos grupos sociales. De modo que un adolescente que no haya aprendido a comportarse asertivamente se encontrará en constante “disonancia”, entre el contenido de las actitudes positivas trabajadas intelectualmente en el aula y su dificultad para evitar responder habitualmente de forma agresiva.

## **5. PROPUESTA DE ACTIVIDADES PARA TRABAJAR CONTENIDOS ACTITUDINALES EN UNA U.D. DE CIENCIAS SOCIALES.**

Para terminar, presentamos a continuación una ejemplificación del diseño de actividades para trabajar un contenido actitudinal con la metodología que hemos analizado. Dichas actividades podrían integrarse en una Unidad Didáctica específica del área de Ciencias Sociales, o bien como materia "transversal", en la Educación Secundaria Obligatoria. También podría formar parte de las actividades de tutoría que el profesor-tutor programa para facilitar la participación de los alumnos en la confección del Reglamento de Régimen Interior o para consensuar unas normas de convivencia para todo el curso, puesto que el eje vertebrador de las actividades es la elaboración de una *Carta de Derechos y Deberes* de los alumnos. En cualquier caso, el instrumento utilizado para el diseño de los mismos es la Ficha de Análisis de Contenidos Actitudinales.

### **a) Descripción de la actitud**

Los contenidos actitudinales que se pretenden trabajar hacen referencia a la "responsabilidad en el ejercicio de derechos y deberes, conociendo los límites de la propia libertad", "la participación responsable en la vida social", "respeto por los derechos humanos" y "valoración positiva del contraste de opiniones". Se pretende, por tanto, desarrollar fundamentalmente capacidades sociales e interpersonales del área de Ciencias Sociales, en relación al Objetivo General de "realizar tareas en grupo y participar en discusiones y debates con una actitud constructiva, crítica y tolerante, fundamentando adecuadamente sus opiniones y propuestas y valorando la discrepancia y el diálogo como una vía necesaria para la solución de los problemas humanos y sociales", y a los valores de Responsabilidad, Libertad y Democracia.

### **b) Componente cognitivo**

- **Conocimientos previos:** derechos y deberes de la comunidad educativa, Reglamento de Régimen Interior del Centro, artículos fundamentales de la Constitución...

- **Actividades propuestas:**

- (1) Explicación del profesor y diálogo sobre los derechos y deberes de cada grupo en el que se encuentra el alumnado, el por qué de su importancia, qué es y para qué sirve el Reglamento de Régimen Interior.

(2) Lectura o visionado de documentales o películas que faciliten un diálogo sobre conductas a favor y en contra sobre derechos y deberes establecidos...

(3) "Dilemas reales" sobre diferentes conflictos entre derechos y deberes.

(4) Dinámicas de grupo para la elaboración de la Carta de Derechos y Deberes.

(5) Desarrollo de un trabajo de investigación y debate, dentro o fuera del horario lectivo, sobre aquellos que provoquen más descontento.

• **Estrategias metodológicas:**

(1) Con objeto de facilitar la comprensión de los conocimientos previos que hemos considerado necesarios para la adquisición de estas actitudes, el profesor puede orientar el diálogo con ayuda del marco legal que conforman la Constitución, la Declaración Universal de los Derechos del Niño, la LODE y el RD 732/1995 de Derechos y Deberes de los alumnos. También pueden comentarse algunos de sus artículos o el significado de algunos conceptos básicos del Sistema democrático, mostrando la utilidad de confeccionar normas y deberes que, a partir de un consenso, garanticen el respeto a los derechos de todos.

(4) Puede resultar interesante comenzar con un *torbellino de ideas* para deducir por un lado los derechos y por otro los deberes. El profesor explicará primero la metodología propia de esta dinámica. Después dará comienzo a la misma, animando la mayor producción posible de ideas y evitando todo tipo de censura, interpretación o selección inicial. Un secretario irá anotando en la pizarra todas las ideas sin excepción que se vayan diciendo en alta voz. Finalmente, en una tercera fase, se realiza la selección de derechos y deberes según su realismo, originalidad y plausibilidad. Cada idea se debate brevemente en pequeño grupo o todos a la vez, colocando a su derecha dos cruces, una o ninguna, de acuerdo con la aceptación obtenida, al mismo tiempo que se matizan y modifican, para lo cual resultará de gran valor la capacidad de interpelación y mediación que el profesor realice en el proceso. Para acabar se redactan los derechos y deberes seleccionados.

Si el *torbellino de ideas* estimula la creatividad y la producción cuantitativa de Derechos y Deberes, el análisis cualitativo de reflexión puede posteriormente enriquecerse mediante técnicas sencillas de discusión como el Philips 66. En este caso, sobre el conjunto redactado, los alumnos, en grupos de seis y durante seis minutos cada vez, tratan de relacionar cada Derecho con los Deberes que les corresponden como contrapartida, añadiendo o

modificando los que se consideren necesarios. De manera que dicha reflexión sirva de fundamento de actitudes positivas hacia las "normas de convivencia", como regulación y garantía imprescindibles para compaginar los Derechos y Deberes de todos...

(5) Puede resultar interesante proponer también una profundización ulterior a través de grupos de investigación a través de pequeños trabajos dirigidos a la búsqueda de información o al sondeo de opiniones en torno a ciertos Derechos y Deberes conflictivos.

### **c ) Componente afectivo:**

• **Modelos de identificación:** comportamientos coherentes del profesor respecto al cumplimiento de sus deberes y respeto a los derechos de los alumnos, modelos recogidos en series de televisión, comportamiento adolescentes representados en la publicidad...

#### • **Propuesta de actividades:**

(6) Dramatización de distintas situaciones que supongan conflictos entre derechos y deberes.

(7) Cine-forum en torno a una película que presente personajes que puedan considerarse como modelos de libertad bien entendida.

#### • **Estrategias metodológicas:**

(6) La actividad consiste en la realización de un role-playing para escenificar aquellas situaciones conflictivas que surgen generalmente por la necesidad de compaginar en cada caso derechos y deberes de diferentes personas o roles. Por eso, suele resultar muy útil establecer también intercambios en dichos roles. Así, por ejemplo, el profesor puede representar el papel de un alumno que incordia en clase y un alumno el del profesor.

Esta actividad, no obstante, no debe formalizarse en exceso, prevaleciendo siempre un enfoque lúdico que favorezca la empatía y la expresión afectiva. De esta forma, los niños tratan de vivenciar o identificarse afectivamente con otros puntos de vista, lo que favorece la asunción de actitudes de tolerancia. Para asegurarse de ello será de gran importancia realizar una puesta en común al final de la dramatización en la que el profesor estimule y encauce la reflexión sobre dichas vivencias.



#### **d ) Componente comportamental**

• **Habilidades sociales y comportamentales que se requieren:** habilidades de discusión y defensa del propio punto de vista, habilidades de trabajo en equipo y habilidades para aceptar y rechazar críticas.

• **Propuesta de actividades:**

(8) Actividades de Entrenamiento en Habilidades Sociales

(9) Elaboración de la Carta de Derechos-Deberes, a través de distintas técnicas de expresión .

(10) Actividades de tutoría para la revisión periódica de su cumplimiento.

• **Estrategias metodológicas:**

(9) La implicación en actividades de síntesis y comunicación de los materiales elaborados puede ayudar a la consolidación de los contenidos actitudinales, especialmente si se consigue una adecuada divulgación, como la Agenda Escolar o sencillamente mediante la confección de murales en las paredes del aula. En cualquier caso, puede tratarse, por otro lado, de un material muy útil a recoger en el mismo Proyecto Educativo de Centro como primer apartado del Reglamento de Régimen Interior...

(10) Por último, parece lógico afianzar el componente comportamental de este tipo de actitudes mediante actividades dirigidas a revisar y discutir situaciones concretas que vayan produciéndose a lo largo del curso y que requieran una implicación de hecho en el cumplimiento de los deberes y en el respeto de los derechos de los demás compañeros. Para ello, la tutoría es sin duda un marco ideal.

## BIBLIOGRAFÍA

- BANDURA (1982): Teoría del aprendizaje social. Madrid, Espasa Calpe.
- BLAZQUEZ ENTONADO, F. (1994): Modelos socializados. En Sáenz, O. (dir). Didáctica General. Alcoy, Marfil.
- BOLIVAR BOTOA, A. (1992): Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Madrid, Escuela Española.
- BRUNER, J. (1988): Desarrollo cognitivo y educación. Madrid, Morata.
- EISER, J.R. (1989): Psicología social: actitudes, cognición y conducta social. Madrid, Piramide.
- ENESCO, I. Y DEL OLMO, C. (1988): La comprensión infantil de normas sociales. Madrid, MEC.
- GIROUX, H. (1993): La escuela y la lucha por la ciudadanía. Madrid/México, Siglo XXI.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. (1996): El desarrollo de actitudes en el área de Ciencias Sociales. Una propuesta de formación de profesores. Tesis doctoral inédita. Badajoz, ICE de la UEX.
- HERSH, R.H.; REIMER, J. Y PAOLITTO, D.P. (1988): El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg. Madrid, -Tarcea.
- KOLHLBERG, L. (1981): Desarrollo y educación moral. México, Trillas.
- MEC (1992): Ciencias Sociales. Geografía e Historia. En Cajas Rojas; Educación Secundaria Obligatoria. Madrid, MEC.
- MEDINA, A. Y DOMINGUEZ, M.C. (1992): Análisis del pensamiento del profesor de Ciencias Sociales. En Estebaranz y Sánchez (eds.). Pensamiento de Profesores y Desarrollo Profesional (I). Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad; 125- 176.
- PIAGET, J. (1984): El criterio moral en el niño. Barcelona, Martínez Roca.
- SARABIA, B. (1992): El aprendizaje y las enseñanzas de las actitudes. En Coll, Sarabia y Pozo (ed.). Los contenidos de la Reforma. Madrid, Santillana; 133-198
- VYGOTSKY, L.S. (1979): El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona,