

17  
203



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
COLEGIO DE PEDAGOGIA



## LA ENSEÑANZA DE ACTITUDES Y VALORES

### TESINA

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE :  
**LICENCIADO EN PEDAGOGIA**

PRESENTA:

**JOEL CORTES VALADEZ**

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

ASESORA: DRA. LETICIA BARBA MARTIN



1994

MEXICO, D.F.  
**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

COLEGIO DE PEDAGOGIA



Universidad Nacional  
Autónoma de México



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Agradecimientos:**

Veintiseis años después de haber concluido mi carrera, regreso a la Universidad a culminar algo que en aquel tiempo dejé en suspenso quizá porque la realidad para la que me había preparado, irrumpió demasiado violentamente en mi vida y saturó con actividades cotidianas, siempre inacabadas, los espacios propicios para ello.

Lo hago convencido de que la titulación representa un acto de profundo significado simbólico que contribuye a consolidar lo que ha sido mi carrera como pedagogo a lo largo de este tiempo transcurrido. Tal vez el hacerlo hasta ahora al menos tenga como ventaja el acudir con una conciencia más clara del privilegio que representa el recibir una formación profesional y del compromiso de servicio social que con ello se adquiere.

En este significativo momento quiero dejar plasmado mi sincero agradecimiento a todas las personas que en diferentes circunstancias me han brindado su apoyo para que pudiera alcanzar esta meta tan deseada y les dedico con profunda emoción este trabajo.

**A mis padres** quienes en el sagrario del hogar me enseñaron los valores universales que han guiado y guiarán toda mi vida.

**A mi esposa** que ha sabido defender su hogar con denuedo y lo mantiene preservado por el amor y el respeto por los valores tradicionales de la familia mexicana.

**A mis hijos** que han sabido aquilatar el amor que les profeso y son portadores de los valores que sus abuelos y sus padres les hemos inculcado.

**A mis maestros** quienes a través de las diferentes etapas de mi vida sembraron en mí el amor por mis semejantes, por el trabajo, por el bien, por la verdad, por la justicia, por la vida, por la libertad.

**A mis amigos y compañeros** quienes están siempre presentes en mi pensamiento porque abrigo la convicción de que nada hubiera podido lograr en la vida sin nuestra afinidad de ideales, su apoyo solidario, su comprensión y su estímulo constante para alcanzar nuevas metas.

México, D.F. 1994.

---

# INDICE

---

	Pág.
<b>INTRODUCCION</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1</b>	
<i>Actitudes y valores en el enfoque actual de la educación</i>	<b>1</b>
1.1. Necesidad de la enseñanza de actitudes y valores	
1.1.1. Razones socio-culturales	
1.1.2. Razones de política educativa	<b>2</b>
1.2. Dificultades para la enseñanza de actitudes y valores	<b>3</b>
1.2.1. Dificultades de tipo teórico-conceptual	
1.2.2. Dificultades ideológicas	<b>4</b>
1.2.3. Dificultades técnicas	
1.3. Supuestos básicos	
1.3.1. Medios configuradores de las actitudes	<b>5</b>
<b>Capítulo 2</b>	
<i>Marco teórico de las actitudes</i>	<b>7</b>
2.1. Supuestos teóricos que generan divergencias conceptuales	
2.1.1. Enfoques funcionalistas	
2.1.2. Enfoques conductistas	<b>8</b>
2.2. El modelo de Fishbein y Ajzen	<b>10</b>
2.2.1. Exposición del modelo	<b>11</b>
2.2.1.1. Elementos del modelo	<b>12</b>
2.2.2. Dinamicidad del modelo	<b>14</b>
2.2.3. La medida de las actitudes	<b>18</b>
<b>Capítulo 3</b>	
<i>Estrategias para la formación o cambio de actitudes</i>	<b>19</b>
3.1. Técnicas de participación activa	<b>20</b>
3.1.1. Técnica de aproximación didáctica	<b>21</b>
3.1.2. Técnica de discusión en grupo	
3.1.3. Técnica de role-playing	<b>22</b>
3.2. Técnicas de cooperación en el aula	<b>24</b>
3.2.1. Técnica puzzle de Aronson	
3.2.2. Técnica de juego concurso	<b>25</b>
3.2.3. Técnica de grupo de investigación	<b>26</b>

---

3.3. Técnica de modelado	
3.3.1. Modelado no participativo	27
3.3.2. Modelado participativo	
3.3.3. Modelado encubierto	
3.4. Técnicas de comunicación persuasiva	28
3.5. Programas de formación o cambio de actitudes	30
<b>Capítulo 4</b>	
<i>La educación en valores</i>	32
4.1. El valor como ideal perfecto humano	
4.2. Relación entre los valores y los fines de la educación	33
4.3. Los valores desde la perspectiva psicosocial	34
4.4. Funciones de los valores y de los sistemas de valores	35
4.5. La enseñanza de los valores	37
4.6. Estrategias para la enseñanza de los valores	38
4.6.1. Clarificación de valores	39
4.6.2. Inculcación de valores	40
<b>Capítulo 5</b>	
<i>Conclusiones y recomendaciones</i>	41
<i>Referencias Bibliográficas</i>	46
<i>Bibliografía</i>	49

---

---

## INTRODUCCION

---

Un tema de singular importancia no sólo para la Pedagogía sino para la Psicología Social lo constituye sin duda alguna el que se refiere a las actitudes y valores como factores determinantes del comportamiento humano individual y social.

El esclarecimiento de su génesis y del complejo proceso que sigue tanto su formación como su dinamicidad conductual continúa siendo una tarea incompleta tanto en su desarrollo teórico como en el de sus posibles aplicaciones. Al respecto resulta interesante constatar que en México es sumamente escaso el material disponible y que el existente, procedente de otros países, fruto de corrientes de pensamiento divergentes, no ha alcanzado la sistematización deseable ni el desarrollo suficiente.

Es muy común observar que los usos y prácticas que prevalecen en las instituciones educativas se encuentran notoriamente a la zaga de los estudios e investigaciones existentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. En lo que atañe al tema que nos ocupa, en nuestro país esta circunstancia se manifiesta con rasgos de suma gravedad, pues en el ámbito de la educación básica, la formación de la mayoría de las actitudes y los valores que sustentan una conducta deseable, acaso esté prevista en el curriculum oculto, pero para su atención no se ofrece al profesorado la información adecuada ni la metodología mínima para su enseñanza y evaluación.

Esto trae como consecuencia que el proyecto de educación armónica plasmado en la Constitución Política mexicana quede en los hechos, en buena medida, solamente como intenciones declaradas, ya que sin los elementos mencionados, el proceso de enseñanza de los tópicos a que nos referimos, se lleva a cabo sin dirección precisa ni estrategias didácticas adecuadas.

La necesaria congruencia entre el proyecto educativo nacional plasmado en la Carta Magna mencionada y la realidad de los contenidos y métodos que se aplican en las instituciones educativas, debe pasar indiscutiblemente por el establecimiento de los elementos teórico-prácticos que sustentan este importante aspecto de la formación humana. Aún más; lo expresado trasciende el ámbito estrictamente escolar al observar la enorme potencialidad que representa la posibilidad de cambiar en sentido positivo tanto actitudes como valores de individuos o grupos determinados de la población.

---

Por lo anterior y para contribuir aunque sea modestamente a subsanar esta insuficiencia, a la presente investigación documental se le ha asignado como objetivo principal el estudio de uno de los modelos existentes para enseñar actitudes y valores, susceptible de aplicarse en los distintos campos donde sea necesario inducir o modificar estos factores condicionantes del comportamiento humano, tales como el educativo, el social, el político, el comercial, el laboral, etc.

Con ese propósito, se reúne primero la información más relevante sobre la materia, procedente de las principales corrientes de pensamiento, para analizar y discutir los elementos de juicio que de acuerdo con las investigaciones realizadas, plantean su validez o confiabilidad y adoptar, finalmente, el modelo que guarda mayor congruencia con los supuestos filosóficos, antropológicos, psicológicos, sociológicos y pedagógicos asumidos como marco teórico de referencia.

La dimensión práctica de la investigación, plasma el enfoque que más aceptación tiene actualmente entre los estudiosos del tema, ante la evidencia favorable de los resultados que han obtenido y se concreta mediante la exposición del modelo, los elementos que lo constituyen, la manera en que interactúan, y las estrategias, técnicas e instrumentos pertinentes para llevar a cabo su operación.

Finalmente, las conclusiones representan un esfuerzo orientado a identificar principios básicos tanto en la dimensión teórica como en la práctica del tema planteado, que permiten esclarecer los avances logrados, así como las carencias, insuficiencias, indefiniciones o imprecisiones todavía existentes y que reclaman esfuerzos de investigación más amplios y profundos, enfocados a resolverlas.

---

# Capítulo 1

---

## *Las actitudes y valores en el actual enfoque de la educación*

### **1.1. Necesidad de la enseñanza de las actitudes y valores**

La realidad prevaleciente en la educación pública nacional muestra que la enseñanza de las actitudes y valores se encuentra casi del todo ausente del currículum previsto para los alumnos, pues de hecho no se programa su formación ni se dedica tiempo específico para ello. Al respecto es importante observar también que al evaluar los resultados alcanzados durante el proceso educativo, a lo único que se atiende es a los contenidos programáticos y, en algunos casos, a ciertas habilidades o destrezas que el estudio de las disciplinas requiere, pero sólo en muy contadas ocasiones, las actitudes son consideradas como criterio de valoración sobre si un alumno alcanza los objetivos de un nivel educativo, se hace acreedor a un título profesional o está en aptitud de asumir una determinada función social.

En nuestros días esta insuficiencia asume características graves, pues determina que en la escuela prácticamente se abandone la atención formativa sistemática de la dimensión humana en la que el individuo adquiere sus rasgos esenciales tanto de personalidad como de vocación para su pertenencia y participación social.

Por otra parte, las demandas sociales, de complejidad creciente, exigen aprendizajes que posibiliten comprender cada día nuevos contextos, anticipar soluciones a los problemas que se puedan presentar y, sobre todo, dotar de significación los variados estímulos que la ciencia y la tecnología, junto a las expresiones artísticas, van creando. De ahí que, más que respuestas concretas, que rápidamente se hacen caducas e inútiles, sea interesante enseñar-aprender predisposiciones a responder a las mutables situaciones que se nos presentan; es decir, más que aprendizaje de conductas es conveniente el aprendizaje de actitudes y valores. (Touríñan 1984).

#### **1.1.1. Razones socio-culturales**

El hombre actual está siendo bombardeado por un número incesantemente creciente de estímulos situacionales a los que, tanto desde un punto de vista personal como socio-laboral, se encuentra obligado a responder; estos estímulos son contextos desde donde aprende y construye "redes de aprendizaje" en expresión de Coombs (1985), reaccionando desde una óptica educativa, de un modo adecuado.



La consideración de la educación en su dimensión informal o no formal, además de la formal (Trilla, 1985), ha obligado a centrar las metas educativas en nuevos núcleos que se manifiestan como prioritarios porque abordan la estructura profunda del hombre, desde la que es posible enfrentarse, de manera adecuada, a las circunstancias que la realidad presenta; estos núcleos son las actitudes y los valores. La educación formal y el sistema institucional, por estar, en cierto modo, desconectado de la realidad socio-cultural, no había mostrado, con la suficiente claridad, esta necesidad para la educación.

Así, por ejemplo, el que un individuo tenga una predisposición positiva, ante las innovaciones aportadas por la ciencia y la tecnología o que tenga una predisposición crítica ante los mensajes emitidos por los medios de comunicación masiva, no son circunstancias accidentales sino condiciones básicas para la vida humana actual. Recordando lo expresado por Bolkin (1979), el que formemos una actitud para la anticipación y para la participación es lo que posibilitará el aprendizaje innovador. Se convierten así las actitudes en el auténtico esqueleto básico del nuevo edificio educativo en el que hay que intervenir con propósitos educativos, para dar respuesta a las demandas socio-culturales contemporáneas.

#### 1.1.2. Razones de política educativa

La atención que merece en la actualidad la formación de actitudes y valores a los responsables de la política educativa de los diferentes países, además del cumplimiento de los preceptos meramente normativos que obligan a ello, estriba principalmente en su gran potencialidad para apoyar programas de gran alcance, como podrían ser los de integración nacional en torno a la identidad histórico-cultural, la innovación en las formas de organización social para la producción y el consumo, etc., así como los enfocados a modificar prácticas que en determinado momento resultan perjudiciales para los propósitos de desarrollo, tales como el paternalismo, la discriminación, el individualismo, la aversión al trabajo manual o del campo, entre otras muchas.

Destacar la importancia de este tópico y hacer de su aprovechamiento una razón de estado pasan indudablemente por el tamiz de la legitimación del derecho que se tiene a "formar" de determinada manera a las nuevas generaciones o a "inducir" ciertos patrones actitudinales o valorales a la población o a ciertos grupos de ella. Sin embargo al insistir en su relevancia lo hacemos en el supuesto de que su manejo se dará en un contexto axiológico-normativo validado socialmente en el que los protagonistas asumirán consciente y responsablemente su compromiso.

## 1.2. Dificultades para la enseñanza de actitudes y valores

La formación de actitudes y valores es un problema eminentemente educativo; relevantes autores así lo manifiestan, como el ya mencionado Botkin (1979), quien lo considera "la clave para la educación del futuro, si deseamos responder al reto de la supervivencia de la humanidad".

Sin embargo, lo que está ocurriendo, a pesar de las intenciones declaradas en las leyes y los reglamentos, es que todo ello no está acompañado por estrategias, técnicamente fundadas desde la pedagogía, ni por el convencimiento de los educadores respecto de la necesidad de formar actitudes y valores, así como tampoco por la dotación de los medios para llevarlo a cabo.

El insuficiente tratamiento que ha recibido esta temática en la investigación pedagógica obedece a causas que podrían ubicarse en tres niveles diferentes: el científico, el del prejuicio y el del uso en el ámbito escolar. Martínez (1974).

### 1.2.1. Dificultades de tipo teórico-conceptual

Respecto a las causas del primer nivel existe la dificultad de hallar un concepto de actitud, que sea generalmente aceptado, e igualmente unas técnicas de medida que hayan sido asumidas uniformemente por los investigadores; además, existen graves problemas en la explicación de la formación y cambio de actitudes. A. de la Orden (1984) en forma especial ha señalado la dificultad que el tema presenta al considerar la actitud, como efecto de la educación, un "producto individual mediato" cuya evaluación es problemática ya que se trata de procesos complejos de un alto nivel de abstracción que solo en un plazo amplio permiten observar si realmente el sujeto, en virtud de la intervención educativa realizada, ha generado un cambio en sus estructuras profundas de personalidad.

Existe, además, otra causa por la que las actitudes y los valores han sido poco estudiados por los pedagogos y se refiere al hecho de que escapan a la caracterización predominante de lo "científico" entendido como lo observable y medible directamente; y tanto unas como los otros, difícilmente se prestan a esos requisitos.

### 1.2.2. Dificultades ideológicas

Respecto al nivel del prejuicio, las actitudes fueron consideradas durante mucho tiempo como un tema tabú, por encontrarse relacionadas con las creencias, los valores, las normas sociales y por tanto con las ideologías; de modo que, a juicio de los profesionales de la pedagogía, su manejo podía conducir al adoctrinamiento o a la manipulación de los educandos, que con toda razón, se debía evitar.

A pesar de que en la actualidad las ideologías han perdido el carácter peyorativo que se les confirió en esas épocas, todavía ahora, cuando se habla de formar actitudes y valores, ciertos grupos de maestros y estudiosos de la pedagogía, se muestran cautelosos respecto a los verdaderos fines que con ello se pretende lograr.

### 1.2.3. Dificultades técnicas

Por último, como ya se expresó anteriormente, en el ámbito escolar, mientras que para la enseñanza-aprendizaje de conocimientos existen documentos sobre contenidos y su programación, para las actitudes y los valores se carece de elementos asequibles de referencia, con lo que surge para los maestros la situación paradójica de verse obligados a enseñar algo que no conocen suficientemente y que además, escapa a la posibilidad de evaluarlo con objetividad.

## 1.3. Supuestos básicos

La persona a lo largo de su vida se está autoconformando a través de sus propios actos, es decir, su indeterminación psicobiológica originaria se va concretando en una forma de ser y actuar, cada vez más definitivas, en la interacción dinámica con la realidad física y socio-cultural en la que vive. Fernández Ballesteros (1984).

Así entonces, tanto la conducta como la persona y el contexto se determinan mutuamente mediante un conjunto de constantes interacciones. Los supuestos básicos que hacen esto posible son los siguientes:

El contexto juega un papel activo sobre el sujeto, provocando en él determinadas conductas y/o modificaciones de variables personales que, a su vez, mediante la conducta de la persona afectada, pueden producir cambios en el contexto.

El sujeto está percibiendo el contexto desde la estructura que las circunstancias físicas, históricas y sociales han generado en él mismo a través de su biografía personal, y en esta génesis intervienen no sólo esas circunstancias, sino también la carga hereditaria y los aprendizajes adquiridos que se concretan en conductas que a su vez pueden originar transformaciones contextuales.

Las actitudes y los valores son fenómenos psicosociales intrapersonales conformados a partir de la interacción del sujeto con su ambiente. Debido a ello es posible controlar los procesos y efectos de los sistemas configurativos a los que está sometido el educando para irse conformando de acuerdo con las propuestas colectivas y/o personales que se consideran más deseables. Castillejo (1984).

### 1.3.1. Medios configuradores de las actitudes

El mismo autor citado anteriormente señala que los tres grandes contextos configuradores de las actitudes y los valores son: el socio-cultural, el familiar y el escolar. Establecer una clara separación entre ellos es prácticamente imposible, aunque metodológicamente sea conveniente para los propósitos de un estudio como el presente.

La conformación de actitudes, a partir del contexto socio-cultural parece ser un hecho obvio. La identidad cultural de los pueblos se caracteriza por los sentimientos, los comportamientos y las formas de vida comunes ante estímulos o circunstancias análogos. Sin embargo la conformación de actitudes no se realiza de una sola manera y se pueden distinguir tres tipos: la interiorización, la identificación y la aceptación. La interiorización es la forma más firme de la conformación; mediante ella la persona hace suyo el sistema de valores existente, hasta tal punto, que no se percibe como sujeto de la influencia de su contexto. A través de la identificación, la persona asimila los valores y la conducta de los otros y adquiere la certeza de que con ello está más cerca de la verdad; mediante la aceptación, de manera consciente o inconsciente, directa o diferida, la influencia social produce actitudes y valores que se afirman o se modifican constantemente.

El contexto familiar influye de manera fundamental en la conformación de actitudes y valores. El autor describe la correlación entre las distintas estructuras familiares, desde la perspectiva de la autoridad-libertad en este proceso; así en las familias que predomina el autoritarismo estable aparece una resistencia al cambio; en las de autoritarismo inestable aparecen actitudes negativo-reactivas con respecto a los demás y a las instituciones sociales, una alta correlación con conductas marginales y, a veces, delictivas; en las familias que se da una estructura de sobreprotección surgen actitudes acomodaticias respecto a las élites dominantes; en las que existe equilibrio entre el ejercicio de la autoridad y el respeto a la libertad de los demás se originan actitudes

positivas hacia la autoafirmación, la relación con los demás y con las instituciones, desde una postura responsable y crítica.

La importancia de la familia, como conformadora de actitudes, es puesta de relieve también por el Profesor Quintana (1984) al señalar que "marca al niño al suscitarle unas actitudes y reacciones básicas que conformarán todo su comportamiento de adulto, pues, por un lado encarnan un rico contenido social, y, por otro, constituyen un juego de roles, tan propios como ajenos".

Respecto a la escuela el autor destaca que el conjunto de elementos que ofrece, más o menos explícitos, son configuradores de actitudes y valores. Así, ejercen poder configurador el plan y los programas de estudio, la interacción profesor-alumno y alumno-alumno, los libros de texto y de consulta y el conjunto de normas que regulan el funcionamiento escolar.op.cit.

Subraya además que: "la asimilación del contexto social y escolar de los sistemas de creencias y representaciones ideológicas, de los estereotipos y prejuicios, y de los estilos de comportamiento, produce en el sujeto evaluaciones afectivas de los objetos, situaciones y personas. Cuando, por la participación social, se está enseñando-aprendiendo a vivir en colectividad, a aceptar los juicios y valores de los demás, a regular la intervención propia y ajena, a competir, a aceptar evaluaciones y establecimiento de jerarquías, se efectúa un moldeamiento del sujeto, un control cognitivo y afectivo sobre cómo el sujeto se percibe a sí mismo, a los demás y a la realidad que lo rodea". ibíd.

---

## Capítulo 2

---

### *Marco teórico de las actitudes*

#### **2.1. Supuestos teóricos que generan divergencias conceptuales**

La investigación sobre actitudes ha estado marcada, por un lado, por muy diferentes concepciones del hombre y, por otro, por un gran desfase entre la imagen del hombre al que se aplica cada una de las teorías psicológicas y la investigación que sobre actitudes se realiza desde las mismas teorías y enfoques generales (Rodríguez 1981). Al respecto el mismo autor señala: explicitar el modelo antropológico desde el que se investiga contribuiría, en gran manera, a clarificar la problemática teórica en torno a las actitudes, al mismo tiempo que aportaría criterios básicos para valorar el conjunto de datos obtenidos desde concepciones antropológicas dispares.

Otro elemento distorsionador en la investigación sobre actitudes ha sido la ambigüedad de los diversos términos liminares o fronterizos con el de actitud que son usados unas veces en un sentido y otras en otro. Valores, creencias, actitudes, ideología, opinión, fe, ilusión, prejuicio, sentimiento, estereotipo, motivación y hábito, son los más relevantes de estos términos; así se confunde el significado de valores, creencias y actitudes. Se considera con Rokeach (1979) que un concepto de actitud no puede ser adecuadamente establecido hasta que sea posible explicar adecuadamente su exacta significación, es decir, sus diferencias con los demás conceptos del área a la vez que sus relaciones con ellos.

Sin embargo resulta claro que la causa del mayor desacuerdo entre los estudiosos de las actitudes radica en las distintas concepciones de las escuelas o corrientes psicológicas existentes, cada una de las cuales ofrece una estructura peculiar de diseño en la investigación y una determinada estrategia para obtener e interpretar los datos, así como exigencias diferenciadas respecto a verificabilidad, tiempo, generalidad en los resultados, etc.

Ante la imposibilidad real de incluir en este trabajo a todas ellas, nos referiremos únicamente a las más relevantes y significativas; la funcionalista y la conductista.

##### **2.1.1. Enfoques funcionalistas**

Smith, Bruner y White (1956) son los máximos representantes del enfoque funcionalista en la formación de actitudes. Para ellos las actitudes constituyen

una parte integrante e inseparable de la personalidad. De aquí que no sólo se requiera describirlas, sino también investigar de qué modo se relacionan con otros aspectos de la vida del individuo.

Según los autores son tres las funciones principales que las actitudes desempeñan: a) función cognitiva, según la cual las actitudes se forman en nosotros como instrumentos necesarios para comprender nuestro entorno, para hacernos una imagen del mundo que nos rodea, simplificándolo y categorizándolo; b) función adaptativa o de ajuste social por la que tendemos a desarrollar actitudes positivas hacia determinadas conductas si éstas tienen aceptación social y por el contrario, desarrollamos actitudes negativas si recibimos reprobación; y c) función expresiva-defensiva en cuanto sirven para manifestar las posiciones que defienden y protegen el yo contra ciertos estados de ansiedad provocados por problemas internos.

Nadie piensa que estas funciones de las actitudes actúen independientemente unas de otras. Una actitud determinada puede simultáneamente desempeñar varias o todas esas funciones. Tampoco existe razón alguna para pensar que dichas funciones sean privativas de las actitudes ya que también lo son por ejemplo, de las creencias sencillas y de las que se integran en sistemas de creencias como la concepción que el individuo tiene acerca del mundo y de la vida.

La teoría funcionalista ha generado muy poca investigación, debido principalmente a la carencia de técnicas eficaces para medir las funciones. Hasta el momento no existen guías claras para determinar qué función o funciones desempeña una actitud en un cierto individuo. Debido a ello, aunque el enfoque sea atrayente, resulta de poca utilidad en la investigación del cambio de actitudes.

### 2.1.2. Enfoques conductistas

Uno de los enfoques característicos de la corriente conductista en la formación de actitudes, es el llamado condicionamiento clásico y las investigaciones más representativas al respecto se deben a Staats y colaboradores (1958, 1968, 1973).

Staats parte en sus trabajos de la relación existente entre actitud y emoción, ya que toda actitud tiene como característica principal el ser una evaluación positiva o negativa de los atributos de un objeto o situación determinada. Para el autor y los que con él siguen el conductismo en la formación de actitudes, éstas se adquieren porque en algún momento están asociadas a los estímulos con los que se dieron conjuntamente. Es decir, un estímulo que aparezca asociado con un hecho que produzca una determinada respuesta (actitud), podrá también posteriormente provocar esa misma respuesta.

Dentro del paradigma conductista, los teóricos del refuerzo señalan que "algo se aprende porque se refuerza". Es decir, cuando se introduce un refuerzo positivo después de una respuesta dada, dicha respuesta tiende a consolidarse y también la actitud positiva hacia la misma. En las situaciones de la vida real los hijos son premiados cuando adoptan las actitudes que son consideradas valiosas por los padres o por la sociedad, y son castigados cuando esas actitudes son reprobadas por aquéllos.

Otro enfoque interesante de la corriente que examinamos es el llamado modelo de imitación de Bandura (1973) en el cual la imitación desempeña un papel decisivo, bajo el supuesto de que es mucho más lo que aprendemos por observación de los demás que por ensayo, acierto y error. Puntualiza además que en todas las culturas se han utilizado modelos para promover la adquisición de los patrones conductuales que la sociedad, en un momento dado, ha considerado valiosos, y que desde la antigüedad la imitación de modelos o aprendizaje observacional se ha considerado como uno de los medios clásicos de la educación.

Para Bandura, autor de este otro modo de condicionamiento instrumental, no es necesario que una conducta se vea reforzada para que sea aprendida. Adquirimos patrones de conducta, y con ellos también las actitudes que los acompañan, sobre todo en los primeros años de la vida, por la simple observación de un modelo, sin que necesariamente medie ningún tipo de refuerzo en dicho aprendizaje.

En este orden de ideas, el aprendizaje observacional o aprendizaje "sin práctica" conlleva dos sistemas de representación: uno imaginativo y otro verbal. Una vez que los estímulos modeladores han sido codificados en forma de imágenes o palabras para su representación en la memoria, estas funcionan como mediadores en el recuerdo y reproducción posterior. El proceso se lleva a cabo a través de varias fases, a saber, la de atención, la de retención, la de reproducción motora y la motivacional.

No obstante lo afirmado, es importante tomar en cuenta la valoración que realiza Garzón (1984) acerca de los enfoques conductistas, cuando expresa que los procesos de condicionamiento no gozan de la centralidad y prioridad de otros procesos que intervienen en la explicación de la formación de las actitudes. Por varias razones: en primer lugar, cabría señalar que todos los intentos por utilizar los procesos de condicionamiento para explicar la formación de actitudes se han centrado casi exclusivamente en el componente conductual, y sólo en algunos casos, en el comportamiento afectivo. Difícilmente a través de los procesos de condicionamiento se podrán explicar las creencias, opiniones y valoraciones positivas que siempre acompañan a los patrones conductuales. Para ello es necesario acudir a otros procesos muy distintos del mero condicionamiento. En segundo lugar, la asociación entre



estímulos y respuestas, o entre estímulo reforzante y la respuesta, no es tanto una función de factores ambientales, externos al sujeto, como de la actividad interna cognitiva del sujeto que le permite valorar qué es lo que puede asociar y cuáles de sus conductas serán reforzadas. Los procesos de condicionamiento se producen en la medida en que el sujeto es capaz de asociar unos acontecimientos o estímulos con otros, y no por la mera presencia temporal y espacial, simultánea o secuencial de los mismos.

## 2.2. El modelo de Fishbein y Ajzen

Más allá de las discrepancias existentes entre las corrientes o escuelas psicológicas acerca de las actitudes, se plantea la necesidad de establecer un modelo teórico tanto para la planeación como para la evaluación de las investigaciones empíricas relativas, que contribuya a su conocimiento, formación y condiciones de cambio. Escámez, J. (1981) considera que el modelo teórico más adecuado, debe presentar las siguientes características: a) una explicación de la imagen antropológica que lo sustente; b) una clarificación precisa de los términos del área actitudinal; c) cierta independencia de la rigidez de una determinada corriente psicológica; d) resistente a las distorsiones que suelen darse desde las investigaciones de campo; e) que sea operativo, en el sentido de poder orientar tanto la explicación de la formación de actitudes, sus relaciones con los diferentes conceptos vinculados con ellas, su incidencia en la conducta, así como las estrategias para, a través de acciones técnicamente controladas, poder generar nuevas actitudes deseables como patrones educativos; y f) que sea susceptible de ponerse en práctica.

De entre los diversos modelos existentes el mismo autor considera, y así se reconoce, que el de Fishbein y Ajzen es el que más se aproxima a las características descritas, pues presenta una buena elaboración y soluciona con éxito, muchas de las cuestiones que han dividido a los estudiosos en los últimos treinta años o, por lo menos, las replantea desde una perspectiva equilibrada.

El supuesto fundamental del modelo lo constituye la concepción del hombre como un ente esencialmente racional, que usa la información puesta a su disposición para hacer juicios, evaluaciones y tomar decisiones. Al respecto Fishbein y Ajzen (1975, 1980) sostienen que la conducta social humana no está determinada por motivos inconscientes, deseos irresistibles, creencias caprichosas o irracionales, sino que, por el contrario, el individuo considera las implicaciones de su acción antes de decidirse en el desempeño de una determinada conducta. De ahí que a su modelo lo llamen "una teoría de la acción razonada". Si bien es cierto que no formulan explícitamente un modelo antropológico completo, la postura racionalista queda patente en la totalidad de

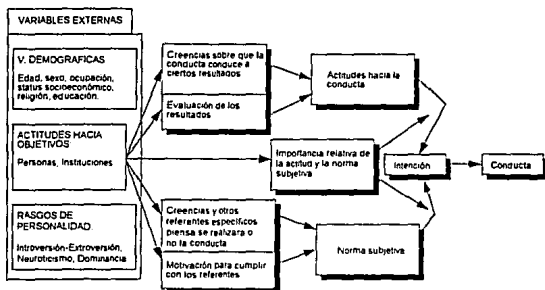
su planteamiento. Para ellos, el sujeto controla su propia conducta sirviéndose de la información como base de sus decisiones.

Lo que es conveniente destacar, en torno a este punto, es la consideración del hombre como una estructura psicosomática, cuyos impulsos y conductas son mediatizados por la razón, en virtud de que el cerebro, como nivel superior de integración, asume el dominio de los inferiores y los reduce a la categoría de subsistemas subordinados.

Los autores llaman la atención acerca del riesgo que se corre al interpretar este planteamiento como una marginación implícita de las variantes sociales y los rasgos de la personalidad del individuo, convirtiéndolo en un ser en el que sólo la razón, como elemento autónomo, está presente en su actuación, y matizan su enfoque al considerar que el hombre usa la información puesta a su disposición, para hacer juicios, evaluaciones y tomar decisiones y, precisamente, en el modo en que es procesada por el sujeto, es donde están influyendo ambos conjuntos de factores.

Sintetizando lo expuesto, se deja establecido que la elección del modelo se hizo en virtud de que reúne las características prefijadas en el inicio de este apartado, y especialmente porque nos propone un supuesto que en principio juzgamos admisible; el cambio de actitudes de una persona, se logra cambiando la información que posee en ese momento, esto es, sus creencias, ideas, opiniones, etc.

### 2.2.1. Exposición del modelo



Modelo de formación y cambio de actitudes según Fishbein y Ajzen (1975, 1980)

### 2.2.1.1. Elementos del modelo

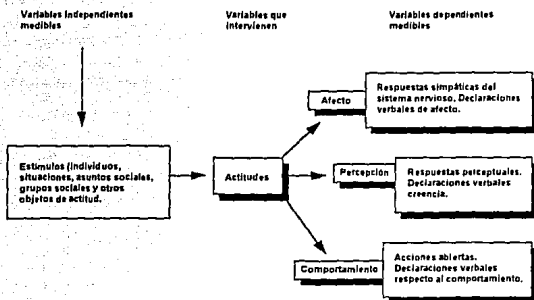
El esquema anterior muestra que los elementos del modelo están constituidos por las creencias (normativas y conductuales), las actitudes, la norma subjetiva, la intención y la conducta. A continuación se hace un análisis breve de cada uno de ellos.

Las creencias representan toda la información que el sujeto tiene sobre un objeto determinado. En ella quedarían englobados conceptos como idea, opinión, información, estereotipo y todo aquello que esté relacionado con el ámbito del conocimiento. Una creencia, por lo tanto, aparece cuando a un objeto se le asigna, por parte del individuo, un atributo que es considerado válido. Así un objeto de creencia puede ser una persona, un grupo de personas, una institución, una conducta, un programa, una decisión política o cualquier acontecimiento social; un atributo es un rasgo, una propiedad, una cualidad característica, un resultado o un suceso. Por ejemplo, si decimos "la Universidad Nacional Autónoma de México es una fábrica de desempleados", estamos atribuyendo a un objeto, la UNAM, un atributo, fábrica de desempleados.

El cuadro muestra una distinción en las creencias: las conductuales y las normativas. Las primeras se conciben como el convencimiento del sujeto, a partir de la información que posee, de que realizando una conducta dada, obtendría resultados positivos o negativos para él. Las segundas como las creencias que el sujeto tiene sobre las creencias de la población de su entorno o de un grupo de personas importante para él, en relación a un determinado objeto social. Una creencia de este tipo se da cuando un individuo cree que las personas con las que se siente obligado a cumplir, piensan que él realizará una determinada conducta.

La diferencia entre los dos tipos de creencias está en que mientras las primeras se manifiestan en torno a los resultados de la propia conducta, las segundas están en relación con las normas sociales imperantes en el contexto próximo, tal como es percibido por el sujeto.

La actitud tiene tres componentes fundamentales interactuantes entre sí: el cognoscitivo, el afectivo y el comportamental, tal como puede observarse en el siguiente diagrama:



Concepción esquemática de las actitudes según Rosenberg y Hovland, 1960

El componente cognoscitivo denota conocimiento, opinión, creencias o pensamiento en torno al objeto, persona, resultado o acontecimiento; el afectivo, considerado como el fundamental, es un sentimiento de agrado o desagrado respecto a un objeto dado, acontecimiento, persona o situación; y por último el comportamental que actúa como dinamizador de la actitud, es la tendencia a actuar respecto al referente en presencia del objeto, persona, resultado o suceso.

La definición que sobre este elemento del modelo establecen los autores correspondientes expresa: "una actitud es una predisposición aprendida para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social dado". En ella destacan tres aspectos básicos; es una predisposición para la acción; es aprendida y es consistentemente favorable o desfavorable hacia un objeto determinado.

Por su parte, las normas subjetivas se originan en la percepción del individuo de que otras personas, importantes para él, piensan que realizará o no una determinada conducta. Su percepción sobre lo que esperan de él se convierte en la norma que rige su conducta, cuando las personas a las que atribuye esa creencia son referentes subjetivamente importantes, con los que se siente obligado a cumplir.

En lo que atañe a la intención, desde la teoría de la acción razonada, su importancia es esencial y radica en el hecho de que tanto las actitudes como las normas subjetivas no se relacionan directamente con las conductas, sino a través de ella, es decir, sólo la intención, en una circunstancia dada, es predictora de conducta.

Los autores definen la intención individual como "lo que pueden generar conductas alternativas en una situación real o puede abordar un problema desde diferentes puntos de partida y diversas perspectivas teóricas".

Finalmente, en el modelo se entiende por conducta, la realización de actos que están en relación con el objeto en cuestión; es decir, las actuaciones en sentido estricto y no simplemente las declaraciones verbales en torno a la realización de la conducta.

Tratando de hacer una síntesis sobre lo expuesto y situando la medida como núcleo desde el que los conceptos, elementos del modelo, pueden ser operativizados en la investigación, los autores establecen las siguientes diferenciaciones: a) cuando la medida coloca al individuo sobre una dimensión de probabilidad subjetiva en la que se relaciona un objeto con un atributo, en función de los resultados previstos para el sujeto, entonces se hace referencia a las creencias; b) cuando la medida empleada coloca al individuo sobre una dimensión afectiva bipolar respecto a los resultados de la conducta, se habla de las actitudes; c) Cuando el apartado anterior hace referencia a la percepción de lo que los referentes específicos esperan del sujeto, se hace relación a la norma subjetiva; d) Cuando se trata de medir la dimensión de probabilidad subjetiva que une al sujeto con la conducta, entonces se hace referencia a la intención.

### 2.2.2. Dinamicidad del modelo

Una vez precisados los elementos integrantes del modelo actitudinal, es necesario determinar, en un enfoque sistémico, las relaciones que guardan entre sí. Al respecto los autores postulan que dichos elementos se interrelacionan de modo que cualquier modificación en uno de ellos, repercute en los otros, en el funcionamiento del modelo y por lo tanto en los resultados que se manifiestan en conductas concretas.

En la teoría de la acción razonada, que trata de explicar la conducta, teniendo como fundamento la concepción antropológica que caracteriza al ser humano por el control cognitivo que actúa sobre todo el dinamismo psicológico, podríamos afirmar que la base de toda conducta está en las creencias, en las cuales se concreta cualquier información que el sujeto posee.

Las creencias, como ya se dijo anteriormente, son de dos tipos: las conductuales que dan lugar a las actitudes y las normativas que originan las

normas subjetivas, fruto de la presión social sobre la persona. Cuando hay coincidencia entre actitud y norma subjetiva actúan ambos componentes, como dos fuerzas concurrentes, originando una determinada intención conductual; pero si la creencia y la norma subjetiva se oponen, la intención conductual dependerá del peso relativo de una u otra, es decir, si la actitud, medida en su escala, es más potente que la norma subjetiva, medida en la suya, entonces la intención se concretará de acuerdo con la actitud y, en caso contrario, de acuerdo con la norma subjetiva. Congruente con esto, puede decirse que la intención juega el papel de categoría mediadora a través de la cual tanto la actitud como la norma subjetiva inciden en la conducta.

Sin embargo, el dinamismo del modelo no es unidireccional, es decir, aunque las creencias sean la base sobre la que se construyen las actitudes, las normas subjetivas, las intenciones y, en definitiva, la conducta, no significa esto que la interrelación dinámica entre los diferentes elementos se da en un solo sentido, ya que la realidad demuestra que en muchas ocasiones se da en múltiples direcciones, reorganizándose todo el sistema y, por lo tanto, cada uno de sus componentes, relaciones y atributos.

Las creencias, más que a las conductas, se refieren a los resultados de la conducta; en un momento la persona considera que realizando tal conducta obtendrá unos resultados favorables o desfavorables para ella en algún sentido; de ahí surge la actitud positiva o negativa. La actitud por lo tanto, implica dos características: a) la evaluación de los resultados previstos de la conducta, como favorables o desfavorables para la persona; b) la implicación personal, afirmación o negación, en la realización de la conducta.

Con frecuencia se da un conflicto entre unas creencias y otras, y, por lo tanto, entre actitudes y normas subjetivas, por lo que no podemos establecer, como muchas veces se ha hecho, una relación necesaria entre actitud y conducta. Al no existir coincidencia entre actitud y norma subjetiva es preciso establecer "escalas" que permitan medir los pesos relativos de cada componente para explicar en qué sentido se concreta la intención del sujeto que se pretende estudiar. Las escalas de actitudes y normas subjetivas deben ser formuladas en relación a la intención de realización de la conducta, no en relación con la conducta, porque es la intención el último determinante de la conducta y la categoría mediadora de todos los condicionantes de la misma.

La intención es, por lo tanto, lo que nos permite predecir la conducta; sólo conociendo la intención de un determinado sujeto sobre la realización de una conducta podemos predecir si efectivamente la llevará a cabo. Surge entonces el problema de la coherencia ya no entre actitud y conducta, sino entre intención y conducta.

Sin embargo, no toda intención de realizar una conducta tiene cualidad de predicción sino sólo cuando cumple determinadas condiciones. Para que la intención sea predictora de conducta, debe estar referida a la acción, con un objetivo preciso, a un contexto explícito y a un tiempo relativamente corto entre la intención manifestada y la realización de la conducta.

Para entender mejor esta dinámica entre los componentes del modelo, a continuación se citan algunos ejemplos:

- 1) Nuestra actitud hacia el divorcio, el aborto o el partido X está en función de las informaciones, opiniones o creencias que sobre ellos tengamos.
- 2) Si una persona vota por el partido X es porque considera que el triunfo del partido traerá consecuencias favorables para él; por lo tanto, su actitud es favorable, no a una determinada conducta, sino a los resultados previstos como consecuencia de su conducta.
- 3) Un padre de familia puede considerar que sus hijos esperan que vote por el partido Z y, en su opinión, la unidad familiar podría resentirse si no lo hiciera, por lo que se decide a votar por ese partido. Aquí vemos cómo una creencia se origina en una norma subjetiva y ésta conduce a la realización de una determinada conducta.
- 4) Manteniendo el ejemplo anterior, supongamos que el padre cree que votando por el partido X se conseguirá una sociedad más libre, con menos impuestos y mayor seguridad pública pero, sin embargo, está convencido de que tanto su esposa como sus hijos (con quienes desea compartir todo), esperan que vote por el partido Z. Es el caso en que actitud y norma subjetiva no coinciden y se hace necesario construir escalas para medir los pesos relativos de cada componente y poder determinar el sentido en que se concretará la intención de realización de la conducta.

Finalmente destacamos enseguida los rasgos más importantes que ofrece el modelo en estudio para el estudio de las actitudes:

- Se apoya en una clara concepción antropológica; delimita la significación de los elementos así como la interrelación entre ellos; fija las condiciones que deben cumplirse para la predicción de la conducta y, finalmente, los criterios para poder medir empíricamente cada uno de los citados elementos.
- Presupone que cambiando las creencias es posible cambiar las actitudes y da los elementos para investigarlo. Aporta los criterios para determinar las creencias a eliminar respecto a un objeto social determinado; señala

la formulación precisa para distinguir las creencias conductuales de las normativas que originarán, estas últimas, las normas subjetivas. Además determina cómo se concreta una intención por el peso relativo de la actitud y de la norma subjetiva, puesto que es posible medir, cada una en su escala, su importancia en relación con la intención, y, por último, especifica las circunstancias que deben darse para que una intención concreta sea predictora de conducta.

**Ejemplo práctico:**

Luis, un adolescente de 2o. de secundaria, de 14 años de edad, extrovertido, perteneciente a una familia de clase media-baja, con rendimiento académico aceptable, con nueve de promedio de calificaciones, está convencido de que el fumar cigarrillos le perjudica en su actividad deportiva (es aficionado a jugar fútbol), pero si no fuma, está igualmente convencido, que sería rechazado por el grupo de amigos con los que ordinariamente convive. Sus padres le advierten de los riesgos en que incurren los fumadores, pero el contexto donde vive estimula y facilita el consumo de cigarrillos.

¿Cómo será, previsiblemente, la conducta de Luis?

**VARIABLES EXTERNAS:** 14 años de edad, estudiante, clase social media-baja, cursa 2o. de secundaria, rendimiento académico aceptable (nueve de promedio en sus calificaciones), extrovertido y vive en un medio que estimula y facilita el consumo de cigarrillos.

**CREENCIA CONDUCTUAL:** Está convencido de que el fumar le perjudica en su actividad deportiva.

**CREENCIA NORMATIVA:** Los padres le señalan los riesgos que el fumar implica para su salud, y esperan que no lo haga; sus amigos en cambio, si dejara de fumar, lo rechazarían.

**ACTITUD:** Negativa ante el consumo de cigarrillos y de aceptación de los preceptos paternos.

**NORMA SUBJETIVA:** Favorable al consumo de cigarrillos para evitar el rechazo de los amigos.

**INTENCION:** No fumar cigarrillos para evitar el rechazo paterno.

**CONDUCTA:** Impredecible. El fumar o no, dependerá del peso que asigne a la creencia ya sea conductual o normativa.



### 2.2.3. La medida de las actitudes

El problema de la evaluación o diagnóstico de las actitudes se encuentra ligado al carácter científico que se ha pretendido dar a las investigaciones realizadas al respecto. Desde los años veinte, cuando Bogardus (1924) desarrolló la primera escala para medir las actitudes, se han expuesto muchos puntos de vista diferentes y se han usado distintos instrumentos de evaluación. Comúnmente comprenden el empleo de medidas directas como las escalas de actitudes desarrolladas por el autor citado, además de las de Thurstone, Likert y otros. También suelen usarse medidas indirectas en que el sujeto revela sus actitudes sin saberlo.

Los instrumentos usados son principalmente las escalas citadas, los autoinformes acerca de creencias, conductas, etc., la observación de conductas en situaciones naturales, las reacciones de los individuos o la interpretación de estímulos parcialmente estructurados, el rendimiento en tareas objetivas, y las reacciones fisiológicas ante ciertos objetos o sus representaciones. (Whittaker, 1968).

---

## Capítulo 3

---

### *Estrategias para la formación o cambio de actitudes*

El aprendizaje de las pautas de comportamiento que en una determinada sociedad se consideran "apropiadas" se realiza, por lo menos, de cuatro modos fundamentales: asociación, imitación, comunicación y persuasión. De éstos, los dos primeros son actividades de aprendizaje que también están al alcance de las formas inferiores de vida. Por el contrario, la comunicación y la persuasión requieren niveles más complejos de funcionamiento cognitivo y de conciencia. Mediante estas actividades se aprende tanto las conductas "adecuadas" que de nosotros se esperan, como las razones que apoyan dichas conductas. (Reardon, 1983).

A diferencia de las formas inferiores de vida, los humanos somos responsables de nuestras conductas y, por lo tanto, necesitamos saber lo que se espera de nosotros. Las normas de conducta y las razones que las sustentan no se aprenden exclusivamente por medio de la asociación y la imitación. Saber por qué una determinada conducta es adecuada exige, por nuestra parte, una forma de aprendizaje que necesariamente ha de realizarse por medio de la interacción simbólica. Y el uso del símbolo es exclusivo de las formas superiores de vida. op.cit.

Aunque gran parte de nuestros comportamientos no son más que el resultado de aprendizajes por asociación e imitación, el aprendizaje de las normas sociales y las razones que las justifican sólo se aprenden mediante la comunicación y la persuasión. Estas estarían siempre en la base de la formación y cambio de las reglas de toda conducta humana. ibid

En este capítulo mencionaremos aquellas estrategias para el cambio de actitudes que por realizarse en situaciones relativamente estructuradas permiten el control de las mismas, posibilitando un tratamiento científico y la obtención de resultados válidos. Es decir, se pretende identificar normas y criterios que orienten y dirijan la intervención educativa en el ámbito de las actitudes, que permitan la obtención de resultados educativos vinculados a un proceso racional de intervención en los sujetos.

En otra parte de este trabajo hemos establecido que las actitudes hacia un objeto están determinadas por las creencias que los individuos tienen sobre el mismo. En general, tendemos a tener actitudes favorables o desfavorables hacia aquellos objetos o personas que asociamos, también por informaciones previas, con algo bueno o malo para nosotros. De aquí que las actitudes

aparezcan como dependientes de las creencias que vinculan un atributo a un objeto, persona o situación en cuya base, se encuentren siempre elementos informativos que la determinan y la hacen posible.

### 3.1. Técnicas de participación activa

La participación activa en sus diversas modalidades de realización, es una de las estrategias más ampliamente utilizadas para promover el cambio de las actitudes de un individuo, ya que mediante dicha participación es posible entrar en contacto con otras personas, objetos, situaciones y contextos diversos, contrastando valores, ideas, información, opiniones, etc. El sujeto, de este modo, está en aptitud de percibir informaciones distintas que pueden afectar directamente las creencias que sustentan su actitud hacia un objeto, persona o situación.

La estrategia a que nos referimos, puede decirse que se considera "clásica" debido a los resultados favorables que se obtienen mediante su aplicación, en contraste con otras donde la participación de los individuos necesariamente es escasa o netamente pasiva. (K. Lewin, 1947). La diferencia habría que buscarla en que, por ejemplo en la técnica de conferencia, el auditorio permanece en una situación de pasividad y la interacción de los oyentes es básicamente nula; por el contrario, en un grupo de discusión, el individuo puede participar más y sentirse comprometido a manifestar sus opiniones y a contrastarlas con las de los demás. Por otra parte, en la conferencia el auditorio difícilmente llega a algún tipo de compromiso personal que conduzca a acciones concretas, situación que resulta mucho más factible en un grupo de discusión (Triandis, 1971).

Siguiendo el modelo de Fishbein y Ajzen de la "teoría de la acción razonada", una estrategia de participación activa que intentase influir en una de las variables dependientes, por ejemplo, el consumo de droga o alcohol de un determinado individuo o grupo, debería empezar por identificar cuáles son las creencias específicas que se supone influyen directa o indirectamente en dicha variable; controlar y seleccionar la información que pueda afectar directamente a dichas creencias, ya que, como se ha establecido con anterioridad, sin el cambio de éstas, mediante información divergente, no puede esperarse el cambio de actitud. La dificultad estriba en que el investigador difícilmente puede determinar cuáles son esas creencias específicas, ni tampoco controlar la información que se produce en una situación de participación activa, sobre todo cuando se trata de situaciones poco estructuradas como los contactos interpersonales, encuestas, etc., donde la información se produce en todas direcciones y proveniente de fuentes diversas, lo que hace muy incierta la influencia directa o indirecta en una determinada variable y su deseable dirección.

A continuación se describen las modalidades que asume las estrategias de participación activa que resultan de mayor interés por sus características y posibilidades de aplicación en diferentes ámbitos, según los estudios realizados por García L.R. y Ortega R.P.(1986).

### 3.1.1. Técnica de aproximación didáctica

Consiste en dar a conocer información acerca de un tema a un grupo de personas, y favorecer la asimilación de la información correspondiente a través del análisis participativo que sobre ella realicen sus integrantes.

Sus características permiten: a) conocer información que fundamente la opinión individual y ejercitar la libre expresión de las ideas; b) reunir y analizar los hechos implicados en un juicio de valor; c) distinguir entre conceptos afines; d) mejorar la actitud crítica de los sujetos; e) estimular la comprensión y la tolerancia y f) contribuir a superar prejuicios sobre hechos y conductas.

Su desarrollo estaría visto por fases en la forma siguiente: 1a. fase, preparación, elección del tema o tópico y selección del medio y el material para presentar la información; 2a. fase, presentación de la información a cargo del profesor u otro informador designado, ya sea en forma oral o mediante video, prensa, o alguna combinación de auxiliares didácticos; 3a. fase, complemento con otras técnicas, como los juegos, clarificación de valores, el debate, etc., y 4a. fase, la evaluación, consistente en preguntas sobre la información manejada y elaboración de resúmenes o expedientes relativos.

### 3.1.2. Técnica de discusión en grupo

Consiste en el intercambio de ideas e información sobre un tema con el propósito de clarificar valores y los puntos de vista en que se basan las diferentes creencias y actuaciones.

Sus características permiten: a) establecer una controversia verbal entre varias personas a propósito de un contenido preparado previamente; b) tratar un contenido desde diferentes perspectivas; c) que los participantes adquieran por sí mismos la información que habrán de aportar; d) participar en la discusión con conocimientos adquiridos con antelación; e) estimular el razonamiento, la capacidad de análisis crítico, la intercomunicación y la tolerancia; f) ayudar a superar prejuicios e ideas preconcebidas y g) la modificación de puntos de vista erróneos originados en la dogmatización o en la falta de información.

Los objetivos que se pretende alcanzar con esta técnica serían: a) fundamentar las propias ideas y convicciones sobre un tema determinado; b) dar oportunidad a los participantes para que expresen sus propios argumentos, se ejerciten en el diálogo y en el respeto a las opiniones de los

otros, analicen hechos, datos y fenómenos; y c) Suscitar la reflexión personal y motivar a los sujetos a introducir cambios en su integración personal, profesional o social.

Las fases de su desarrollo serían como sigue: 1a. fase, de preparación a cargo del profesor, consiste en la elección del tema, la identificación de fuentes de información, la preparación de las preguntas para el debate y la selección de las perspectivas del tema de discusión; 2a. fase, de realización a cargo de los participantes, requiere la configuración de grupos (cuatro a seis miembros), la determinación de la perspectiva del tema a tratar en cada uno, elección del coordinador y secretario de cada grupo, diseño de la organización del trabajo, consulta individual a las fuentes de información, puesta en común, en cada grupo, de las consultas individuales realizadas y realización de un breve guión con los contenidos; 3a. fase, de debate a cargo del grupo, bajo la conducción del profesor, consta de la exposición de las distintas perspectivas o enfoques, la discusión, el análisis y contraste de los distintos enfoques y el establecimiento de conclusiones.

Respecto al papel del profesor como conductor del debate, cabe destacar algunas precisiones que aseguran su adecuado desarrollo: 1) al inicio, hace una breve introducción para encuadrar el tema, dar instrucciones generales y ubicar al grupo mentalmente en el debate; 2) formula la primera pregunta e invita a la participación; 3) una vez iniciado el debate, lo guía con prudencia, cuidando de no ejercer presiones, intimidación o sometimiento. Lo más importante no es obtener la respuesta correcta, sino la elaboración mental y las respuestas propias del grupo, que le servirán para conducir los razonamientos hacia los objetivos buscados; 4) su atención debe enfocarse no sólo al desarrollo del contenido del debate, sino también a las actitudes de los participantes; 5) no debe entrar en el debate; su función es la conducir, guiar, estimular. Podrá sugerir, aportar elementos de información, establecer aclaraciones, pero sin comprometerse en los puntos de vista; y 6) mantendrá siempre una actitud cordial, serena y segura. Admitirá todas las opciones. Nadie debe sentirse rechazado o burlado.

### 3.1.3. Técnica de role-playing

El role-playing o dramatización (representación) de papeles o situaciones, como estrategia de participación activa en el cambio de actitudes, no ha sido una técnica muy utilizada por los experimentadores. A pesar de ofrecer altas posibilidades de controlar la información para el cambio de creencias, dicha técnica no ha gozado, hasta ahora, del favor de los especialistas.

Consiste, como ya se dijo, en la dramatización o representación de papeles o situaciones de la vida diaria, con el objeto de dar y obtener información para adquirir una mejor comprensión sobre un tema, bajo el supuesto de que un sujeto ha de ponerse en el lugar de otro y representar lo que este haría.

Sus ventajas se observan en los siguientes hechos: a) permite el control de la información; b) es una situación estructurada; c) permite al actor penetrar más íntimamente en sus propios motivos, sentimientos, proyecciones y pensamientos; d) permite la transferencia de sentimientos, actitudes, creencias y valores al papel representado; e) desarrolla en los sujetos la capacidad para percibir el punto de vista de los otros, ponerse en su lugar, contrastar valores, opiniones, actitudes, etc. y f) disminuye el egocentrismo.

La aplicación de esta técnica se lleva a cabo cuando se requiere: 1) indagar más profundamente algún problema de lo que permiten otros métodos tradicionales; 2) asegurar el máximo de compenetración psicológica e identificación con un problema, para incrementar la participación en su estudio o solución; 3) ensayar soluciones a problemas de la vida real o representar soluciones alternativas; y 4) proporcionar a los participantes oportunidades para desarrollar su comprensión, al ponerse en el lugar del otro y reflexionar sobre las actitudes implicadas.

Su desarrollo por fases, sería el siguiente: 1a. fase, de preparación, consiste en la selección del problema (personajes, situaciones o actitudes que más interesa evocar en un momento dado y ubiquen a los participantes en situaciones conflictivas), definición de objetivos, elección de actores (voluntarios), designación de observadores y elaboración de los contenidos (diálogos de los actores, comportamientos y reacciones); 2a. fase, de desarrollo, incluye la representación (se explica que cada actor debe intentar vivir su papel a fondo, identificándose con el personaje que representa; los actores se colocan alrededor de una mesa; cada uno tiene un documento previamente leído, en el que se describe la situación que se va a evocar o vivir y se prevé una duración de treinta minutos a una hora); y el debate (que comienza entre los intérpretes después de representar la escena y después se hace extensivo a todo el auditorio).

La participación del profesor (director) consiste en: montar la escena correctamente, poner a los intérpretes en escena procurando lograr una atmósfera relajada, conceder a los actores el tiempo necesario para que internalicen sus papeles, permitir que la escena se desarrolle, cortarla en el momento oportuno y moderar el debate.

A juicio de los autores, la técnica del role playing, al partir de una situación estructurada, permite un mayor control de la información ofrecida al actor y de los cambios operados en las creencias primarias que determinan una actitud; lo que permite considerarla como una buena estrategia tanto para el cambio de actitudes como para la investigación sobre las mismas. Sobre todo cuando se insta al actor a buscar argumentos en su propio sistema de creencias, el nivel de su participación activa crece junto con su mayor implicación en la

representación del papel, permitiendo identificar mejor las creencias primarias que generan o están en la base de una determinada actitud.

### 3.2. Técnicas de cooperación en el aula

Las técnicas para el cambio de actitudes ya mencionadas, dentro del marco escolar, pueden reforzarse en situaciones de aprendizaje cooperativo. De acuerdo con la teoría piagetiana, el aprendizaje y desarrollo de los niños se realiza en la interacción con su entorno. En la resolución de sus conflictos sociales y cognitivos el niño va construyendo lentamente sus diferentes modos de percibir el mundo. Su entorno va a condicionar no sólo sus diferentes concepciones del hombre y del mundo, sino también los modos y estrategias de afrontar y resolver los problemas que lo afectan. (Johnson, 1975).

Si el educando está sometido a situaciones de aprendizaje cooperativo más que a situaciones competitivas, el tipo de interacción que desarrolla posibilitará mayores capacidades para percibir el punto de vista de los otros, ponerse en su lugar, contrastar valores, opiniones, actitudes, etc.

Para Deutsch (1962) una situación de aprendizaje "cooperativo" es aquella en que los estudiantes pueden conseguir sus objetivos si y sólo si los demás con los que se trabaja cooperativamente consiguen también los suyos.

#### 3.2.1. Técnica puzzle de Aronson

Dentro de las distintas formas de cooperación en el aula, la técnica "puzzle" es una de las más representativas. Mediante ella Aronson (1978) y sus colaboradores se proponen fomentar la cooperación entre los alumnos y la posibilidad de que estos mismos sean los tutores de sus propios compañeros en la clase, creando la interdependencia entre ellos mediante la división, entre todos, de las tareas de aprendizaje, y estructurando las interacciones entre los alumnos mediante equipos de trabajo. Para ello, a cada uno de los componentes del equipo se le asigna una parte diferente de la tarea a realizar, de tal manera que la totalidad del trabajo estará condicionada a la mutua colaboración entre ellos.

Investigaciones existentes sobre los resultados que ofrece este método (Blaney y otros, 1977), indican que son favorables en cuanto que genera interdependencia entre los compañeros, contribuye positivamente al aumento de la autoestima, a un mayor rendimiento académico, a incrementar los lazos de unión entre los compañeros del aula y a reducir hostilidades, tensiones y prejuicios raciales.

### 3.2.2. Técnica de juego-concurso

Es un método de trabajo que consiste básicamente en la organización de grupos para concursar dando respuesta a preguntas acerca de contenidos que han sido explicados previamente en la clase.

La integración de los grupos, realizada por el profesor, debe reflejar los distintos niveles de rendimiento académico, así como ambos sexos y las diferentes situaciones socioeconómicas de los alumnos, si las hubiere. Esto es importante para conseguir la superación de prejuicios, tensiones y hostilidades entre los miembros y lograr una mayor comunicación entre todos ellos.

Cada caso práctico puede tener sus objetivos específicos, pero, en general, se pretende lograr que los participantes aprendan a trabajar en equipo, respetar, ayudar y colaborar con los demás miembros.

Una vez organizados los grupos (formados por cuatro o cinco integrantes), seleccionado el tema de estudio, el desarrollo de la técnica podría verse en los momentos siguientes: 1era sesión; el profesor divide el tema en varias partes (cuatro por ejemplo) y explica en qué consiste el concurso; selecciona los grupos y establece las fechas en las que se realizarán los concursos; hace una presentación general del tema a trabajar y ofrece una bibliografía para que los grupos puedan comenzar a prepararse. 2a. sesión; el profesor explica la primera y segunda parte del tema. 3a. sesión; el profesor explica la tercera y cuarta parte del tema. 4a. sesión; los alumnos preparan en clase, por equipos, con la supervisión del profesor, las distintas partes del tema y a los representantes de su grupo para concursar. 5a. sesión; primer concurso (cinco concursantes, uno de cada equipo); el profesor hace preguntas breves (cinco), por orden, a cada uno de los concursantes; cada pregunta vale un punto; segundo concurso, igual y así sucesivamente. La evaluación se realiza mediante la suma de las puntuaciones obtenidas por cada uno de los miembros participantes de cada grupo, en los distintos concursos, para obtener la puntuación del correspondiente equipo.

La premiación colectiva crea interdependencia entre los miembros, ya que el éxito del grupo depende de los éxitos individuales y de la ayuda que mutuamente se presten; la interacción obligada durante varias semanas, favorece el desarrollo de relaciones positivas entre ellos.

Además del mejoramiento de los rendimientos académicos de los participantes, las investigaciones de algunos autores (De Vries y Edwards, 1974) demuestran que esta técnica produce resultados favorables en el desarrollo de actitudes de respeto y tolerancia hacia individuos pertenecientes a niveles socioeconómicos o grupos étnicos diferentes.



### 3.2.3. Técnica de grupo de investigación

El aprendizaje en el aula mediante "grupos de investigación" persigue, entre otros objetivos, que los alumnos, a través del grupo, puedan discutir, valorar e interpretar los contenidos que reciben; participar más activamente en la planeación del trabajo a realizar y en la selección de los métodos para el aprendizaje. Supone, por parte del profesor, incorporar a los alumnos a un trabajo de cooperación y de corresponsabilidad que representa estructuras de relación basadas más en la cooperación y ayuda, que en la competencia entre ellos.

La técnica en estudio podría describirse a través de las siguientes etapas: a) selección por los estudiantes, de temas o problemas a investigar dentro de un ámbito más general establecido por el profesor. Los estudiantes se organizan en grupos de cuatro a seis miembros. La composición de dichos grupos debe ser suficientemente heterogénea tanto en lo que se refiere a rendimientos académicos como a niveles socioeconómicos, sexo o grupos étnicos, si los hubiere; b) planeación conjunta por parte del profesor y de los alumnos de los grupos de investigación, de todas las actividades, objetivos y procedimientos específicos de acuerdo con los temas o problemas a investigar antes seleccionados; c) realización del plan de trabajo para recabar la información requerida; d) análisis y evaluación de la información obtenida; organización de la misma y redacción de un informe ordenado e interesante para los alumnos de los demás grupos de investigación; e) exposición en clase del trabajo realizado por cada grupo, para recibir aportaciones, sugerencias y críticas de los compañeros, orientadas a mejorarlo, en lo posible; y f) evaluación por el profesor y los alumnos de los trabajos realizados por cada grupo.

Las investigaciones realizadas acerca de la posible asociación entre el uso de la técnica "grupo de investigación" en el aula y el desarrollo de actitudes positivas, han sido numerosas, entre las cuales destaca la de Lazarowitz y otros (1980).

### 3.3. Técnicas de modelado

Entre las estrategias para inducir el cambio de actitudes en un sujeto está el enfoque basado en el cambio de las emociones. En este paradigma, tanto las evaluaciones como la conducta hacia determinados objetos de la actitud se modifican alterando sus propiedades afectivas. Uno de los métodos para inducir cambios afectivos con evidentes consecuencias conductuales se basa en los procesos de modelado de Bandura (1983). Para este autor, el cambio afectivo se logra asociando a los objetos de la actitud (o sus descripciones) con indicios modeladores afectivos capaces de generar en los observadores respuestas emocionales análogas.

### 3.3.1. Modelado no participativo

En este caso el modelo no tiene relación alguna con el observador y éste únicamente posee información de las consecuencias que se derivan de la acción del modelo. Pinillos (1978) le llama "aprendizaje empático" ya que el observador experimenta la sensación de agrado o desagrado que observa en el modelo, en función de lo cual tiende a repetir aquellas conductas que ha experimentado positivamente en el modelo, y a evitar las que le han reportado consecuencias negativas. Aunque de manera aislada puede resultar poco eficaz, en el ámbito escolar y familiar puede ser, sin embargo, de gran utilidad. Ejemplos de ella lo constituyen las proyecciones filmicas y los dibujos animados, así como la presentación simbólica de modelos "ejemplares" significativos para el sujeto o porque han destacado en hacer el bien, defender los derechos de los demás o sobresalido en alguna actividad digna en la vida, como atletas, artistas, científicos, héroes, etc.

### 3.3.2. Modelado participativo

En este caso el observador y el modelo están constantemente interactuando mediante una dinámica que produce refuerzos en las conductas imitadas por el primero. Entre ambos existe una relación interpersonal que se traduce en un poderoso instrumento de configuración de la conducta del sujeto.

Sus aplicaciones más frecuentes se dan en el ámbito de la educación familiar y escolar, donde tanto el profesor como los padres aprueban o desaprueban determinadas conductas mediante códigos distintos, ocasionando con ello consecuencias morales y esquemas distintos de conducta, valores, actitudes y modos de ser en los individuos.

La "reproducción reforzada" consistente en la presentación progresiva de conductas o actitudes que se consideran modélicas, a la vez que se refuerzan las conductas reproducidas o actitudes adoptadas por el observador, es un ejemplo característico de estas técnicas. (Aznar y Vega, 1985).

### 3.3.3. Modelo encubierto

Este tipo de modelo se diferencia de los anteriores en que no está presente, es ficticio. En este modelado encubierto se pide al sujeto que imagine una serie de escenas dentro de las cuales se encuentra él mismo y el modelo, realizando, aislada o conjuntamente, una serie de acciones que el observador tiene que repetir también en la imaginación. (Técnica de "mediación imaginaria").

Otra técnica importante que corresponde a este apartado es la denominada "grabaciones de sí mismo" consistente en que es el observador el que hace de modelo al grabar algún comportamiento suyo en video o cinta magnetofónica.

Después se le presenta la grabación y se le invita a que ponga atención a determinados aspectos de su propia conducta grabada. El verla proyectada permite al individuo-observador descubrir elementos o aspectos de la misma que en el momento de su realización no fueron considerados adecuadamente y que posiblemente constituyen motivaciones profundas de dicha conducta. op. cit.

#### 3.4. Técnicas de comunicación persuasiva

En el inicio del capítulo quedó establecido que la comunicación y la persuasión son dos modos de aprendizaje de las pautas de comportamiento y de las razones que las justifican. Ahora profundizaremos en los supuestos fundamentales de la comunicación persuasiva y sus posibilidades de aplicación como estrategia para el cambio de actitudes.

Desde el punto de vista pedagógico, la comunicación es "la acción educativa determinada por la relación de influencia o interrelación que sostienen dos o más personas que intercambian información en función de unas normas, valores o significados de un sistema cultural, con el propósito de lograr en la formación del sujeto al que se dirige, el proceso comunicativo-educacional" (Colom, 1982).

Pero la comunicación es algo más que la transmisión (con intención de influir) de experiencias, ideas o informaciones de unas personas a otras. La comunicación representa también el medio a través del cual aprendemos lo que somos y lo que podríamos llegar a ser; cómo se ajustan o armonizan nuestras conductas con las de los demás. (Reardon, 1983).

Comunicación y persuasión, son empero, dos procesos diferentes. Para Miller (1973), la persuasión es siempre una actividad consciente, ya que resulta imposible persuadir si no es intencionalmente; en tanto que la comunicación puede influir aún sin proponérselo. Una segunda diferencia es que la persuasión se lleva a cabo cuando el persuasor percibe la conducta ajena como inadecuada, incoherente o ineficaz respecto de una serie de pautas de comportamiento; circunstancia que no se presenta en la comunicación.

A partir de las investigaciones realizadas por Hovland, Janis y Kelly (1953), la comunicación persuasiva en sus diferentes formas ha sido utilizada ampliamente como estrategia para producir cambios en las actitudes de los individuos, basados en la alteración de las creencias que las originan. En todos los casos se parte del supuesto de que las personas pueden ser inducidas a cambiar sus evaluaciones sobre el objeto de una actitud mediante la presentación de una nueva información sobre determinadas características o cualidades del mismo. De este modo las citadas investigaciones se orientan a aislar las condiciones bajo las cuales una determinada comunicación tiene

su máximo efecto sobre las actitudes de los receptores y a precisar los pasos que sigue el proceso de cambio correspondiente.

Así entonces encontramos que el cambio de una actitud supone una serie de subprocesos que necesariamente ha de realizar el sujeto y son: atención, comprensión, aceptación, retención y acción.

Si se quiere que una determinada comunicación produzca un cambio de actitud en un sujeto, es preciso que el receptor de la misma, en primer lugar atienda a dicha información, sin lo cual no es de esperar cambio alguno en la actitud. En segundo lugar, dicha comunicación ha de ser comprendida para que el nuevo mensaje pueda operar un cambio en las creencias que sustentan la actitud. En tercer lugar, se necesita la aceptación del nuevo mensaje, no sólo del contenido del mismo, sino también de las razones que lo apoyan en cuanto a que no pone en peligro el equilibrio personal. En cuarto lugar, es necesaria la retención del mensaje para que éste tenga alguna efectividad. Y por último, la acción o puesta en práctica del cambio de actitud propugnado por la comunicación efectuada.

De lo anterior se deduce que la eficacia de una comunicación para el cambio de actitudes depende, a su vez, de la eficacia de las estrategias utilizadas para potenciar una mayor atención, comprensión, aceptación y retención del mensaje por parte del receptor.

El modelo expuesto por Hovland y sus colaboradores sobre la comunicación persuasiva, desarrolla cuatro líneas de investigación en cuanto estrategia para el cambio de actitudes: a) técnicas centradas en la fuente de la comunicación; b) técnicas centradas en la estructura organizativa de la comunicación y en las características del mensaje; c) técnicas centradas en las características del auditorio y d) técnicas centradas en las características del contexto o situación donde se produce la comunicación.

Sin embargo, para Fishbein y Ajzen (1975), dicho modelo no representa ninguna aportación importante al desarrollo de un cuerpo teórico sobre el conocimiento del proceso de formación y cambio de actitudes puesto que muchas de sus hipótesis descansan sobre nociones de sentido común que las investigaciones realizadas no lograron probar, acerca de los efectos de la fuente, mensaje y auditorio en el cambio de actitud producido por una comunicación persuasiva.

En cambio el modelo "de la acción razonada" que ellos sustentan sí puede considerarse como una teoría general explicativa de dichos procesos. Si se admite que la conducta social humana no está determinada por motivos inconscientes, deseos irresistibles o creencias irracionales y arbitrarias, sino que por el contrario, en la base de cualquier decisión autónoma de conducta

está siempre presente la consideración de las posibles implicaciones de dichas conductas ( los "pro" y los "contra"), se está admitiendo, en tal caso, que el hombre actúa "razonablemente" con base en la información (creencias, ideas, informaciones, opiniones) que en ese momento posee.

A partir de esta consideración del hombre que controla todos sus impulsos y conductas mediante la razón, los autores construyen un modelo tecnológico para la predicción de la conducta mediante la modificación de las creencias o base informativa que subyace a las actitudes y normas subjetivas que condicionan y determinan la intención de conducta y la conducta misma.

Un error frecuente en la investigación sobre las actitudes, explican, ha consistido en establecer una estricta dependencia entre la actitud positiva o negativa hacia determinada conducta y la conducta misma, olvidando que en la realización o no de dicha conducta están influyendo también las creencias que el sujeto tiene sobre lo que de él esperan otras personas importantes, y a las que no se atreve a defraudar. La consideración de esta variable aclara probablemente los resultados de investigaciones donde no se da correspondencia entre actitud y conducta asumida.

Dentro de este modelo para la predicción de la conducta, el primer paso lo constituye la intervención en las creencias que se supone están en la base, tanto de la actitud hacia la conducta, como de la norma subjetiva que impulsaría al individuo hacia un determinado curso de acción. Sólo en el supuesto de que realmente se intervenga en esas creencias o base informativa mediante una nueva información, se podría esperar una modificación y predicción de la conducta a realizar por el sujeto. El problema más delicado, es identificar cuales son esas creencias básicas o primarias que están condicionando una determinada conducta en un individuo. Y ya sabemos que las respuestas verbales o las dadas por escrito a cuestionarios no siempre reflejan lo que ellos piensan sobre sí mismos, o sobre una determinada situación. Este es el momento más delicado de todo proceso de cambio o predicción de la conducta: saber si se está realmente ante las razones verdaderas o creencias básicas que condicionan una determinada conducta. Identificadas esas creencias, el paso siguiente consistiría en intervenir mediante una nueva información en dichas creencias primarias, tanto las que afectan a la actitud como a la norma subjetiva.

### 3.5. Programas de formación o cambio de actitudes

Un programa es el diseño de un conjunto de acciones relacionadas entre sí, para la consecución de una meta. Los psicólogos sociales y los pedagogos con frecuencia se enfrentan a la necesidad de elaborar programas de formación o cambio de actitudes dirigidos a resolver determinados problemas específicos como la drogadicción, el individualismo, la ausencia de solidaridad

o de cooperación para la atención de tareas comunales, etc. Por ello se considera importante establecer las características básicas que deben reunirse para que las acciones planeadas constituyan un auténtico programa.

Escámez (1989), considera que un programa de este carácter debe prever los siguientes pasos: a) supuestos básicos o filosofía del programa; b) análisis o diagnóstico de la situación problemática; c) determinación de metas, u objetivos previstos como solución a los problemas detectados; d) líneas diferenciadas de actuación para alcanzar cada una de las metas previstas; e) contenidos, estrategias de acción y medios que han de emplearse en cada una de las líneas de actuación; secuencialización de estos elementos; f) tiempo asignado para la realización de cada una de las líneas de actuación, y para todo el conjunto del programa; g) criterios de evaluación para verificar si cada una de las líneas de actuación alcanza o no la meta propuesta, y si las diversas líneas alcanzan la meta general que se intenta; h) propuestas de retroalimentación si no se han conseguido las metas, para subsanar las deficiencias; i) planificación de acciones futuras, que garanticen la permanencia de los efectos producidos por el programa.

Los programas, por otra parte, para que sean eficaces, deben elaborarse atendiendo, como mínimo a los siguientes criterios: tienen que ser adaptados; esto es, el conjunto de actividades diseñadas en el programa es un plan concreto de acción que se elabora para resolver un problema que preocupa, ya sea porque está perjudicando a determinados sujetos o existe el peligro de que llegue a perjudicarles. Por tanto, hay que determinar el ámbito concreto en que se aplicará, y diagnosticar, con la mayor exactitud posible, las características del problema. op.cit.

Un programa tiene que ser realista, es decir, debe considerar aquellas acciones que puedan efectivamente realizarse, con los medios materiales y personales que estén o puedan estar disponibles; un programa, por último, tiene que ser flexible para que permita huir de la excesiva rigidez u operativización de los objetivos, tanto en su formulación como en la elección de los medios para conseguirlos; tiene que hacer posible las modificaciones que el proceso de aplicación aconseje, así como los reajustes que hayan de realizarse para su retroalimentación, si se observa que no se consiguen los frutos que se esperan y es necesario intensificar, repetir o generar nuevas actividades. ibid.

---

## Capítulo 4

---

### *La educación en valores*

Los estudios que se realizan sobre valores, suelen desarrollarse sin establecer los supuestos desde los que se plantean y sin referencia con otros posibles enfoques existentes con perspectivas distintas, dándose como consecuencia de ello, confusión, ambigüedad o imprecisión en los resultados. Para delimitar el ámbito en que se circunscribirán los planteamientos de este capítulo, se considera pertinente mencionar, de entrada, que sobre los valores, existen tratamientos ontológicos, antropológicos, sociológicos y psicológicos, cada uno de los cuales tiene repercusiones significativas tanto para la pedagogía como para la educación.

Desde la perspectiva ontológica se escudriña en la esencia del valor y sus características constituyentes, buscando la comprensión de su naturaleza y una connotación universalmente aceptada en el sentido filosófico del término; desde la psicosocial y antropológica el tratamiento ve sus características, junto con sus inferencias pedagógicas, en los ámbitos en que adquiere sentido como sustento o motivación del comportamiento individual y social.

Por ello al abordar el problema de los valores y sus relaciones con la educación, es indispensable precisar los términos que se emplean, la perspectiva científica en la que están situados, los supuestos que le sirven de base y su diferenciación de otros con los que frecuentemente se confunde.

#### **4.1. El valor como ideal perfecto humano**

El presente apartado pretende dar respuesta a este planteamiento fundamental: ¿para qué sirven los valores? Los autores de nuestro modelo establecen que los valores sirven como patrones para guiar la vida de los hombres; son expresiones idealizadas capaces de satisfacer las necesidades humanas básicas, biológicas y culturales, en busca de la perfección nunca alcanzada; son modos idealizados de conducta o modos idealizados de estados de existencia, que orientan toda la actividad humana en las situaciones concretas de la vida. Son el fundamento por el que en un determinado momento se hace o deja de hacer algo, se prefiere una conducta a otra, se adoptan determinadas posturas ante cualquier acontecimiento personal o social, se está en favor o en contra de una cierta religión u opción política.

Al respecto Villalpando (1968) expresa: "No se conciben los valores, sin una referencia a sus significado respecto al hombre. Es que el hombre, a través de los valores, manifiesta la actividad de su ser, exterioriza la intimidad de su espíritu. Al propio tiempo, el hombre, mediante los valores, hace de su vida un proyecto de superación, una meta de elevación".

## 4.2. Relación entre los valores y los fines de la educación

"El proceso educativo no es otra cosa que un cumplimiento gradual y ordenado de pequeñas finalidades, que se van sobreponiendo, que no pueden pensarse como autónomas, o aisladas, porque siendo etapas de una meta común, sucesivamente, una a una, se mejoran, se enriquecen, se perfeccionan. La educación es un trabajo constante de perfección humana; cada vez que el hombre avanza en el proceso de su educación, realiza una pequeña finalidad, pero se acerca a la general, más amplia". op.cit.

"La educación tiene como finalidad concreta la integración personal, entendida como la formación de cada uno de los individuos, acoplándolos con una tarea cultural determinada. Para alcanzar ese fin, la educación necesita recorrer el mismo camino de la vida del hombre; o sea que necesita influir en él, a lo largo de toda su vida. Y de esta influencia es de donde se desprenden las finalidades parciales del proceso educativo, las etapas comunes en el logro de la finalidad individual propuesta, las metas sucesivas de la integración personal". ibid.

"La educación se propone hacer de cada hombre, un individuo en el cual se haya realizado toda su potencialidad cultural. La persona (así llamado ese producto), se supone como un ser que ha alcanzado la individualidad, no solo desde el punto de vista biológico, sino en el mundo de la cultura. Es decir, la educación no da por realizada su meta, en tanto no haga de cada individuo una persona, un ser humano dotado de adecuada resistencia biológica, sano, miembro de una sociedad, cultivado, con capacidad económica, con responsabilidad moral, con conocimientos científicos, con sensibilidad artística, con convicción religiosa, etc." ibid.

"La mejor educación, no es la asimilación prematura de cualidades valiosas a la persona, sino lo que hace corresponder, equilibradamente, la evolución individual con la dignificación espiritual. Dicha dignificación tiene como elementos sustantivos a los valores, que van siendo asimilados por el educando, y por ello se reconoce el progreso educativo de cada uno, en razón de los valores que se apropia el sujeto. Pero dichos valores son apropiados, gracias a la acción educativa que se ejerce sobre los individuos que se forman, acción que en sí misma contiene también valores." ibid.



Los fines de la educación adoptados para lograr la formación integral del hombre tienen que concretarse en proyectos educativos acordes con su naturaleza y con una ubicación espacio-temporal que haga factible su consecución. De esta manera los que se refieren a la vitalización (resistencia biológica y salud), a la socialización (hacerlo miembro de una sociedad y participe de ella) y a la profesionalización (capacitación para actuar ante la cultura) deben encontrar en la planeación educativa correspondiente, su respectiva concreción. *ibid.*

### 4.3. Los valores desde la perspectiva psicosocial

En el modelo de la acción razonada que se ha adoptado, Rokeach, (1973) define el valor como una creencia perdurable de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia es personal o socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio. Desde este punto de vista, el valor se refiere a los conceptos individuales de lo que es deseable, más que a objetos deseados, de ahí que se ubique en el ámbito del conocimiento del sujeto.

Empero, no todas las creencias son valores. Rokeach distinguió tres tipos de ellas: a) existenciales (susceptibles de ser verdaderas o falsas); b) evaluativas (cuando el objeto de la creencia es bueno o malo); c) prescriptivas (cuando algún significado o fin de la acción es considerado deseable o indeseable y d) causales (cuando se refieren al origen de un suceso). Puesto que los valores son una concepción de lo preferible, pertenecen al tercer tipo de creencias, es decir, las prescriptivas.

A través del aprendizaje, cada sujeto va conformando un sistema organizado de valores en donde se sitúan los nuevos que progresivamente adquiere. Dicho sistema es suficientemente estable para reflejar la identidad y continuidad de una personalidad única, socializada dentro de una cultura y una comunidad determinada, que a su vez es caracterizada por la persistencia de dichos valores. La interiorización de los valores transmitidos origina una auténtica integración motivacional de la conducta en el grupo social. Sólo cuando los individuos han internalizado los valores en alto grado puede decirse que un sistema social se encuentra fuertemente integrado y que los intereses de la colectividad y los intereses de los individuos que la constituyen, coinciden. La estabilidad de cualquier sistema social depende, en buena medida, de esta integración. (Parsons, 1984).

Puesto que nuestro propósito es el conocimiento del valor, para lograrlo realmente resulta necesario distinguir las semejanzas y diferencias que guarda respecto a otros conceptos afines con los que frecuentemente se le confunde; esto es, en relación a norma social, interés, rasgo, y, especialmente, respecto a la actitud.

Los valores de una determinada sociedad se plasman en las normas que regulan a la misma, de ahí que las pautas de orientación del valor, adquiridas por un sujeto a través de la socialización, son en una considerable proporción derivadas de las normas predominantes en el sistema social. Sin embargo, pueden apreciarse diferencias: la primera es que los valores aprendidos, constituyen la estructura fundamental de la personalidad que puede hacerse resistente u oponerse a la aparición de ciertas normas sociales que hayan adquirido a lo largo del tiempo preeminencia o fuerza social; el aprendizaje de valores se realiza en los primeros años fundamentalmente a través de la familia, por lo que los valores son más profundos, estables y personales que las normas sociales; en segundo lugar, los valores como modos de conducta y estados finales de existencia idealizados, trascienden las situaciones específicas mientras que las normas sociales regulan cada una de esas situaciones; por último, las normas sociales se refieren solamente a modos de conducta mientras que los valores lo hacen también a estados finales de existencia. op.cit.

Este investigador explica que con frecuencia se confunden los rasgos de la personalidad de un individuo con los valores que sostiene y que sin embargo, el concepto de rasgo implica características humanas altamente fijadas y prácticamente inmodificables ante variaciones situacionales o experimentales, mientras que los valores, son transformables como resultado de la educación o de determinados estímulos producidos en el ámbito social en que el sujeto se desenvuelve.

Para el tema que nos ocupa una cuestión importante se centra en las relaciones, semejanzas y diferencias entre el valor y la actitud. Aunque algunos autores los han considerado sinónimos (Campbell, 1963) ahora resulta claro que dichos conceptos manifiestan evidentes diferencias. La primera está en que los valores pertenecen a lo que se ha denominado ámbito de las creencias mientras que la característica central de la actitud es la consistencia afectiva o evaluativa. En tanto que el valor es el concepto de lo preferible, la actitud es la preferencia, favorabilidad o desfavorabilidad de un sujeto hacia un objeto dado. El valor es un ideal que trasciende la realidad mientras que la actitud expresa referencia a las situaciones concretas, es decir, atiende al objeto, tiempo, contexto y tipo de acción. De ahí que los valores merezcan una atención especial por la importancia que tienen como determinantes tanto de las actitudes como de las conductas.

#### 4.4. Funciones de los valores y de los sistemas de valores

Ya se expresó con anterioridad que los valores son patrones que guían la conducta; orientan la actividad humana en las situaciones concretas de la vida; mediatizan la percepción que se tiene de los demás y de sí mismo y sirven

para mantener y exaltar la autoestima. Conducidos por el autor mencionado, trataremos a continuación de adentrarnos en el papel central que juegan en el dinamismo de la personalidad.

Lo preferible por un sujeto, el valor, puede estar referido a un modo de conducta o a un estado final de existencia, ya sea del propio sujeto o de la sociedad. A los del primer tipo se les llama valores instrumentales y a los del segundo, valores terminales. Los valores instrumentales son de dos tipos: valores morales y valores de competencia para la realización de determinadas tareas. Los valores terminales pueden estar centrados en la persona o en la sociedad, según se refieran a un aspecto intrapersonal o a uno de relación interpersonal. A continuación se muestra la tabla de valores de Rokeach(1973).

Valores terminales	Valores instrumentales
Una vida confortable	Ambicioso
Una vida interesante	Tolerante
Realización personal	Competente
Un mundo en paz	Alegre
Un mundo de belleza	Valiente
Igualdad	Capaz de perdonar
Seguridad familiar	Servicial
Libertad	Honesto
Felicidad	Imaginativo
Armonía interior	Independiente
Madurez en el amor	Intelectual
Seguridad nacional	Lógico
Placer	Capaz de amar
Auto-respeto	Obediente
Reconocimiento social	Cortés
Amistad verdadera	Responsable
Sabiduría	Autodisciplinado

El sistema de valores que un sujeto posee puede considerarse como una estructura básica para evaluar, resolver conflictos y tomar decisiones. Ante una situación dada se activa en el sujeto un subsistema valoral que guía la acción respecto a ella. Dicho subsistema está en relación dinámica con los demás subsistemas valorales y con el sistema total que el sujeto posee, el cual normalmente se encuentra en un continuo proceso de reorganización o reubicación en cuanto a las prioridades preferibles.

Además de la función general expuesta, otra función de los valores consiste en mantener y exaltar la autoestima; hacia la consecución de ese objetivo se

orienta la satisfacción de la necesidad de adaptación al contexto social, la defensa del yo y el desenvolvimiento de las estructuras cognitivas. En efecto, ciertos valores como la obediencia, la cortesía o el autocontrol, tienen como función primordial la búsqueda de la aceptación del sujeto por los demás. Cuando algunas necesidades del ego no son socialmente aceptables y su satisfacción encuentra problemas, su presencia se racionaliza por medio de determinados valores. El proceso de racionalización, tan crucial como componente de todo mecanismo de defensa, sería imposible si el hombre no poseyera valores, como modos de conducta y estados de existencia idealizados, para facilitar el proceso.

#### 4.5. La enseñanza de los valores

El núcleo central para comprender el dinamismo funcional de la persona está en los valores. Ellos son las pautas para evaluarse a sí mismo y, a su vez, determinar las actitudes y la conducta; en otros términos, los valores que una persona tiene son la clave para entender su autoconcepto y la que nos explica las actitudes más genuinas y, en definitiva, su comportamiento. En efecto, los valores son esenciales para el autoconcepto porque son los parámetros a partir de los que una persona se valora a sí misma y a los otros; son las pautas que le permiten percibirse como competente o incompetente, como moral o inmoral. El autoconcepto incluye las visiones totales que se poseen de uno mismo: imagen física, capacidad intelectual y moral, posición socioeconómica, identidad nacional, regional, étnica y religiosa; roles generacionales, ocupacionales y sexuales que se juegan en la sociedad y cómo ejecuta la persona esos papeles, bien o mal. En síntesis, el autoconcepto de la persona se explicita mediante los valores desde los que son evaluadas cada una de esas visiones totales.

Los valores, como creencias ocupan un lugar primordial respecto a las actitudes hasta el punto de que un cambio en ellas, que deje intactos los valores subyacentes, no sería duradero, lo que conduciría a que más temprano que tarde, dichas actitudes fueran retomadas por el sujeto para restablecer la coherencia con los valores que permanecieron inalterados. Autoconcepto, valores, actitudes, intención de acción y conducta son los momentos del proceso por orden de mayor a menor centralidad en la estructura de la personalidad. De ahí que un cambio inducido en el autoconcepto provoque un cambio en los valores terminales e instrumentales, en las actitudes funcionalmente relacionadas con ellos y, en última instancia, en la conducta.

Una teoría explicativa del cambio debe entonces considerar a los valores como elementos clave ya que determinan, por un lado, las actitudes y las conductas; y por otro, el autoconcepto se concreta a partir de los patrones con los que se evalúa, es decir, de los valores; por lo que un cambio en esos

patrones modifica también, necesariamente, la configuración conductual del sujeto.

La valoración del autoconcepto aparece en la relación entre los conocimientos respecto a uno mismo y los conocimientos en torno a la realización efectiva que lleva a cabo. Esta realización percibida de uno mismo, en una situación concreta, implica autoconcepto y valoración de la conducta realizada. Cuando aparece una contradicción entre el autoconcepto y la realización de la persona que uno cree ser, surge una profunda insatisfacción que es la determinante del cambio. Las bases del comportamiento del individuo son la competencia y la moralidad, por ello cuando surge la disfunción entre lo que uno cree ser y lo que percibe en la realización efectiva de sí mismo, a través de sus actos, aparece la insatisfacción que el individuo tarda en superar.

La superación de la insatisfacción se puede realizar por diversos caminos: bien por el cambio del sistema cognitivo que constituye el autococcepto, bien por la adopción de otros valores o de un nuevo sistema de valores. Si hemos elegido como centro a los valores para poder operar el cambio es debido a que es posible identificar estrategias para localizar los valores que guían la acción y que son inconsistentes con el autoconcepto; una vez que el sujeto lo percibe así, surgirá la insatisfacción que lo conducirá al cambio en los conocimientos y en las conductas.

Con frecuencia se olvidan las contradicciones profundas que se dan entre dos o más valores, entre valores y autoconcepto, valores y actitudes y valores y conducta. Usar esas contradicciones para producir la insatisfacción en el sujeto y provocar que ponga sus energías en funcionamiento en busca de la solución, puede ser un camino eficaz para el encuentro consigo mismo y para el logro de la autenticidad.

El método educativo más adecuado consiste en exponer a la persona a la información en torno a su propio sistema de creencias o en torno a algún rasgo de las mismas con el objeto de hacerla consciente de las contradicciones que manifieste. La información acerca de su sistema de creencias, que es percibida como contradictoria respecto a su autoconcepto, produciría un cambio cognitivo y conductual que removería las estructuras anteriores con el fin de evitar la inmoralidad o incompetencia. Por ello es de crucial importancia prestar atención a los valores y generar estrategias de clarificación de los mismos en relación con otros valores, autoconcepto, actitudes y conducta como palanca de transformación del sujeto.

#### 4.6. Estrategias para la enseñanza de los valores

Dos son las posturas más importantes sobre la enseñanza de los valores: a) clarificación valoral; y b) inculcación de valores. Cada una de ellas parte de

bases que suponen diferente significación del concepto de valor y, para los defensores de cada posición, la opción elegida presenta cualidades referidas ya sea a los fundamentos de la decisión valoral, a la coherencia o a las implicaciones en el comportamiento. A continuación se exponen los supuestos teóricos que fundamentan cada una de estas posturas, las estrategias que deben considerarse y el papel que se le atribuye al profesor.

#### 4.6.1. Clarificación de valores

Según los defensores de este planteamiento (Raths, Harmin, Simon, 1978), la clarificación de valores capacita a los individuos a decidir qué es lo que ellos aprecian en la vida y les permite crear su propio sistema valoral; lo cual implica que cualquier imposición al respecto no es ética ni correcta. El objetivo es hacer un tratamiento consciente que evite toda forma de moralización por parte del profesor y, por otro lado, se estimule la libertad personal, el desarrollo espontáneo, el respeto a los valores de las demás personas, sociedades y culturas, buscando que el alumno descubra por sí mismo sus propios valores.

Para conseguir lo anterior, los autores diseñaron siete operaciones a través de las cuales se alcanza un valor:

<b>SELECCION</b>	(1)	libre de valores
	(2)	desde alternativas
	(3)	atendiendo a las consecuencias de cada alternativa.
<b>ESTIMACION</b>	(4)	querer los valores elegidos y ser felices con la elección
	(5)	afirmarlos y defenderlos públicamente
<b>ACTUACION</b>	(6)	según la elección realizada
	(7)	dando consistencia a las conductas deseadas, mediante su repetición.

La clarificación de valores es una estrategia esencialmente inductiva por la que, de experiencias concretas, se alcanzan ideas generales en torno a uno mismo y ofrece a los alumnos un proceso para alcanzar valores, no un conjunto de valores. El papel del profesor consistiría en ayudar a los estudiantes a que alcancen sus propias posturas valorales; para ello deberá esforzarse en que los alumnos manifiesten sus valores; en segundo lugar, aceptar los pensamientos, sentimientos, creencias e ideas de los estudiantes, sin juzgar, tratar de cambiarlos o criticarlos; tercero, debe generar cuestiones para que los estudiantes vayan clarificando el propio sentido de sus respuestas. Varias son las técnicas ofrecidas por los autores para la aplicación de estos principios, tales como las siguientes: "veinte cosas que más prefieres/estimas en la vida", "frases inconclusas", "diálogos clarificadores" y "hoja de valores" entre otras.

#### 4.6.2. Inculcación de valores

El primer supuesto desde el que parte Rokeach(1973) para abordar este tópico radica en la consideración de que existen valores universales en toda cultura, que se hacen indispensables para todo hombre; su ausencia provoca anomalías en la personalidad y en el comportamiento hasta el punto de que, quienes presentan deficiencias en uno o más de estos valores, tendrá dificultades sociales donde quiera que se encuentre. Valores universales serán los de afecto, autoestima, habilidades, ilustración, poder, salud, sentirse bien y rectitud. El segundo supuesto es que en este aspecto, el papel de la escuela consiste en la difusión y conformación de esos valores básicos, como un imperativo de la democracia.

Las técnicas para la inculcación de valores más relevantes son: el modelado, el reforzamiento positivo o aversivo, la manipulación de contextos y la exposición de valores. En cuanto a las estrategias para su aplicación y los materiales pertinentes podrían señalarse: discusiones abiertas, proceso de toma de decisiones y el juego de papeles; historias ejemplares, películas y fotografías podrían ser algunos de los materiales aprovechables.

---

# Capítulo 5

---

## *Conclusiones y recomendaciones*

### 5.1. Capítulo 1

- La currícula del nivel básico de educación, debe incluir de manera explícita el conocimiento y la formación de actitudes y valores en los educandos, con una adecuada programación, y las estrategias didácticas pertinentes tanto para su enseñanza y aprendizaje como para la correspondiente evaluación.
- La currícula de los niveles de educación media superior y superior, además de reforzar lo anterior, deberá enfatizar la formación de actitudes y valores relacionados con las capacidades y responsabilidades que deben ostentar los egresados, para hacerse acreedores a un título profesional y estar en aptitud de asumir la función social inherente a su desempeño.
- Ante la evidencia de que las actitudes "constituyen los vectores sobre los que hay que intervenir, como el esqueleto básico del nuevo edificio educativo" (Botkin, 1979), y ello por exigencias o demandas de las circunstancias socioculturales de la actualidad, en los ámbitos no formal e informal de la educación, debe procurarse el establecimiento de programas destinados a formar y optimizar actitudes universalmente deseables y nacional, regional y localmente legitimadas, respecto al interés colectivo, con referencia a criterios axiológico-normativos claros e inobjetables.
- Es necesario redefinir el esquema axiológico-normativo en que el Estado realiza, a través del currículum, o de programas determinados, la inducción hacia la sociedad, de patrones actitudinales y valorales, de modo que estos se establezcan al margen de toda sospecha de ideologización o manipulación en detrimento de la libertad y la democracia.
- Los responsables de establecer la política educativa del país pueden apoyarse en programas de conocimiento y formación de actitudes para promover la integración nacional en torno a la identidad histórico-cultural del pueblo, promover formas innovadoras de organización social para la solución de problemas comunes, la producción, el consumo, etc., así como revertir tendencias anacrónicas y perjudiciales como el



paternalismo, el individualismo, la discriminación, la aversión hacia el trabajo manual y del campo, entre otras.

- Es necesario promover la investigación en materia de actitudes y valores, su formación, modificación y enseñanza, a efecto de superar las evidentes limitaciones existentes al respecto, tanto a nivel teórico como práctico.
- El contexto sociocultural, la familia y la escuela son los medios configuradores de las actitudes y los valores, por lo que se requiere actuar sobre ellos de manera intencionada y sistemática a efecto de que cumplan su cometido positivamente para el individuo y la sociedad.

## 5.2. Capítulo 2

- La investigación acerca de actitudes, marcada por diferentes concepciones del hombre, ambigüedad de términos liminares o fronterizos y diferentes corrientes de pensamiento, ofrece actualmente algunos avances importantes, sin embargo, subsiste un panorama de discrepancias en cuanto a concepciones teóricas y confiabilidad de los resultados obtenidos.
- La teoría funcionalista ha generado poca investigación acerca de las actitudes, principalmente por carecer de técnicas eficaces para medir las funciones que éstas desempeñan; debido a ello sus resultados son de poca utilidad para fundamentar su enseñanza y promover su formación y cambio.
- La teoría conductista, a través del condicionamiento clásico (algo se aprende porque se refuerza) y el condicionamiento instrumental, cuyo paradigma es el aprendizaje por la simple imitación de un modelo, ha llevado a cabo investigaciones interesantes que, sin embargo, dejan sin respuesta algunos cuestionamientos como los expresados por Garzón (1984) consistentes en que, mediante los procesos de condicionamiento, difícilmente se pueden explicar las creencias, opiniones y valoraciones positivas que acompañan a los patrones conductuales, así como la asociación entre estímulos y respuestas que como proceso cognitivo conduce a la valoración y asociación de acontecimientos y conductas esperadas.
- El modelo llamado por sus autores "una teoría de la acción razonada" debido a que considera al hombre como una estructura psicosomática, cuyos impulsos y conductas son mediatizadas por la razón en virtud de que el cerebro, como nivel superior de integración, asume el dominio de los inferiores y los reduce a la categoría de subsistema subordinado, se

asume como válido y pertinente para dar respuesta al problema que nos ocupa porque tiene una buena elaboración, reúne características favorables preñadas y replantea desde una perspectiva equilibrada, las cuestiones fundamentales que han dividido durante las dos últimas décadas a los estudiosos e investigadores del tema.

- El modelo elegido: se apoya en una clara concepción antropológica; delimita la significación de los elementos así como la interrelación entre ellos; fija las condiciones que deben cumplirse para la predicción de la conducta y los criterios para medir empíricamente cada uno de los citados elementos. Presupone que cambiando las creencias es posible cambiar las actitudes y da los elementos para investigarlo; aporta los criterios para identificar las creencias a eliminar respecto a un objeto social determinado; indica cómo se concreta una intención por el peso relativo de la actitud y de la norma subjetiva, puesto que da los criterios para medir, cada una en su escala, su importancia en relación con la intención, y, por último, especifica las circunstancias que deben darse para que una intención concreta sea predictora de conducta.

### 5.3. Capítulo 3

- El aprendizaje de las pautas de comportamiento se realiza por lo menos de cuatro modos fundamentales: asociación, imitación, comunicación y persuasión; pero sólo a través de los dos últimos se aprende, además de las conductas, las normas sociales y las razones que las justifican.
- La participación activa en sus diferentes modalidades es una de las estrategias más ampliamente utilizadas para promover el cambio de actitudes de un individuo, debido a los resultados favorables que se obtienen, en contraste con otras, donde la participación de los sujetos es escasa o netamente pasiva.
- Las técnicas de cooperación en el aula complementan a las anteriores y se sustentan en el supuesto de que los estudiantes pueden conseguir sus objetivos si y solo si los demás con los que trabaja cooperativamente consiguen también los suyos. Las investigaciones relativas corroboran que si el educando está sometido a situaciones de aprendizaje cooperativo, más que a situaciones competitivas, el tipo de interacción que desarrolla posibilitará mayores capacidades para percibir el punto de vista de los otros, ponerse en su lugar, contrastar valores, opiniones, actitudes, etc. con lo que estas técnicas, incrementan su valor educativo.
- Las técnicas de modelado y de comunicación persuasiva han sido muy utilizadas para el cambio de actitudes a partir de la modificación de las valoraciones afectivas o de las creencias respecto a determinados objetos;

sin embargo las investigaciones relativas no muestran resultados favorables en cuanto a la eficacia y la consistencia de los resultados que se obtienen.

- A partir de la consideración de que el hombre controla todos sus impulsos y conductas mediante la razón, los autores del modelo "de la acción razonada", construyen el correspondiente modelo tecnológico para la predicción de la conducta mediante la modificación de las creencias o base informativa que subyace a las actitudes y normas subjetivas que condicionan y determinan la intención de conducta y la conducta misma.

#### 5.4. Capítulo 4

- Desde la perspectiva psicosocial el valor se define como una creencia perdurable de que un específico modo de conducta o un estado final de existencia es personal y socialmente preferible a otro modo de conducta o estado final de existencia opuesto o contradictorio.
- Desde ese punto de vista se destaca la existencia de valores instrumentales y terminales. Los primeros se refieren a los modos de conducta y los segundos al estado final de la existencia del individuo o de la sociedad. Los valores instrumentales son de dos tipos: morales y de capacidad para la realización de determinadas tareas.
- El sistema de valores que un sujeto posee puede considerarse como una estructura básica para evaluar, resolver conflictos y tomar decisiones y se encuentra sujeto a un continuo proceso de reorganización o reubicación en cuanto a las prioridades preferibles.
- Los valores constituyen el núcleo central para comprender el dinamismo funcional de la persona, pues aportan las pautas para evaluarse a sí misma y determinar tanto las actitudes como las conductas.
- Los valores, como creencias, ocupan un lugar primordial respecto a las actitudes, de modo que un cambio en ellas, que deje intactos los valores subyacentes del sujeto, no sería duradero y por ello, mas temprano que tarde volvería a su situación anterior, retomando las actitudes modificadas, para restablecer la coherencia con los valores que no fueron alterados.
- Autoconcepto, valores, actitudes, intención de acción y conducta son los momentos del proceso por orden de mayor a menor centralidad en la estructura de la personalidad, que deben tomarse en cuenta en cualquier estrategia que pretenda enseñar o modificar los valores de un determinado sujeto.

- Dos son las estrategias más importantes para la enseñanza de los valores: la clarificación valoral y la inculcación de valores. Cada una de ellas parte de bases que suponen diferente significación del concepto de valor y asume distinto dinamismo respecto a la decisión valoral y su coherencia con las implicaciones del comportamiento. Sin embargo, ambas se consideran útiles para el propósito que se busca y en determinadas circunstancias, complementarias.
- El tema desarrollado es extremadamente complejo; los logros alcanzados por las investigaciones realizadas al respecto, son significativos y sin embargo una buena parte de ellos está siendo cuestionada todavía por la comunidad científica, debido a motivos que tienen mucho que ver con la naturaleza de su objeto de estudio, sus implicaciones sociales, políticas, pedagógicas y educativas. No obstante prevalece la certeza de que más allá de las dificultades de todo tipo que implica su desarrollo, el interés superior del hombre habrá de imponerse para que se impulse su investigación y se establezca la aplicación de sus resultados, tanto en el sistema educativo institucionalizado, como en los diferentes ámbitos donde puede enaltecer la vida individual y social.

---

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

---

Aronson, E. et al. The Jigsaw classroom. Ed. Sage Publications, Beverly Hills, Calif. U.S.A. 1978. pp. 69, 121-128.

Aznar, P. y Vega, F. Tecnología educativa de los modelos. Ed. Alianza, Madrid, España, 1985. pp. 19-23.

Bandura, A. Principios de modificación de conducta. Ed. Sigüeme, Salamanca, España, 1983. pp. 550-567.

Blaney, N. et al. Interdependence in the classroom: a field study. Ed. W.H. Freeman, Sn. Fco. Calif. U.S.A. 1977. pp. 79-80.

Botkin, J. W. Aprender, horizontes sin límites. Ed. Santillana, Madrid, España, 1979. pp. 19-20.

Campbell, D.T. Social attitude and other acquired behavioral dispositions. Ed. Mc Graw Hill, New York, U.S.A. 1963. p. 14.

Castillejo, J.L. El concepto de educación desde una perspectiva intervencionista. Ed. Libres, Valencia, España, 1984. p. 194.

Coombs, PH. La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales. Ed. Santillana, Madrid, España, 1985. p. 51.

De la Orden, A. El producto de la educación y su evaluación. Ed. Dykinson, Madrid, España, 1984. p. 194.

De Vries, D. y Edwards, K. Students teams and learning games: their effects on cross-race and cross-sex interaction. Ed. J. of Educational Psychology, L.A. Calif. U.S.A. 1974. pp. 66, 741-749.

Escamez, J. La realidad de las drogas en las escuelas. Ed. Llorens, Valencia, España, 1989. p. 200.

Los Valores en la pedagogía de la intervención. Ed. Anaya, Madrid, España, 1986. p. 18.

Fishbein, M. y Ajzen, I. Belief, attitude, intention and behavior. (An introduction to theory and research). Ed. Addison Wesley, Reading, Mass. U.S.A. 1975. p. 84.

Understanding attitude and predicting social behavior. Ed. Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, U.S.A. pp. 80-83.

Fernández Ballesteros, R. El contexto en evaluación psicológica. Ed. Límites, Murcia, España, 1984. p. 19.

García L.R. y Ortega R.P. Estrategias para el cambio de actitudes: dimensiones prácticas de los modelos de Fishbein-Ajzen y Bandura. Ed. Nau llibres, Valencia, España, 1986. pp. 61-81.

Garzón, A. Dimensiones del conocimiento social. Ed. Promo-libro, Valencia, España, 1984. p. 29.

Johnson, D.W. y Johnson, R.T. Learning together and alone: cooperation, competition and individualization. Ed. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J., U.S.A. 1975. p. 103.

Lazarowitz, R. et al. Classroom learning style and cooperative behavior of elementary school children. Ed. Harper and Row, New York, U.S.A. 1980. pp. 25-26.

Lewin, K. Group decision and social change. Ed. Hartley, New York, U.S.A. 1947. p. 114.

Martínez, A. Formación de actitudes y enseñanza personalizada. Ed. Narcea, Valencia, España, 1974. pp. 23-27.

Miller, G.R. New techniques of persuasion. Ed. Harper and Row, New York, U.S.A. 1973. p. 79.

Parsons, T. El sistema social. Ed. Alianza, Madrid, España, 1984. p. 49.

Pinillos, J.L. Principios de psicología. Ed. Alianza, Madrid, España, 1978. p. 47.

Quintana, J.M. Pedagogía social. Ed. Dykinson, Madrid, España, 1984. pp. 194-197.

Raths, L. et al. Values and teaching. Ed. Merrill, Columbus Ohio, U.S.A., 1978. pp. 12-16.

Rodríguez, A. Psicología. Ed. Trillas, México, 1981. p. 223.

Reardon, K. La persuasión en la comunicación. Ed. Paidós, Barcelona, España, 1983. pp. 78-79.

Rosemberg, M. y Hovland, C. Attitude, organization and change. Ed. N. Haven, Yale, U.S.A. 1960. pp. 79-81.

Smith, M.B.; Bruner, J.S. y White, R.W. Opinions and personality. Ed. Wiley, New York, U.S.A. 1956. pp. 305-312.

Staats, A.W. y Staats, C.K. Attitudes established by classical conditioning. Ed. Psychological Foundations of attitudes New York Academic Press, U.S.A. 1958. pp. 112-115.

Trilla, J. La educación fuera de la escuela. Ed. Planeta, Barcelona, España, 1985. pp. 40-53.

Touriñán, J.M. Teoría de la educación. Ed. Límites. Valencia, España, 1984. p. 102.

Villalpando, J.M. Filosofía de la educación. Ed. Porrúa, México, 1968. pp.155-173.

---

## BIBLIOGRAFIA

---

Cassirer, E. Antropología Filosófica. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1982.

Colom, A. Teoría y metateoría de la educación. Ed. Trillas, México, 1982.

Craighead, W.E. et al. Modificación de la conducta: principios, técnicas y aplicaciones. Ed. Omega, Barcelona, España, 1983.

Darley/Gluscsberg/Kinchla. Psicología. Ed. Prentice-Hall, Hispanoamericana, S.A., México, 1990.

Fronzizi, R. ¿Qué son los valores?. Ed. Fondo de Cultura Económica. México, 1981.

Klausmeier, G. Psicología educativa. Ed. Harla, S.A., México, 1977.

Lawrence A.P. Personalidad: teoría, diagnóstico e investigación. Ed. Desclée de Brouwer, Bilbao, España, 1979.

Mahoney, M.J. Cognición y modificación de conducta. Ed. Trillas, México, 1983.

Mc Quail, D. Introducción a la comunicación de masas. Ed. Paidós, Barcelona, España, 1985.

Marín, R. Valores, objetivos y actitudes en educación. Ed. Miñón, Valencia, España, 1976.

Morris E. Eson. Bases psicológicas de la educación. Ed. Nueva Editorial Interamericana, S.A., México, 1978.

Pelechano, V. Modelos básicos de aprendizaje. Ed. Alfaplus, Valencia, España, 1980.

Perlman, D. y Corby, C.P. Psicología social. Ed. Nueva Editorial Interamericana, México, 1985.

Triandis, H.E. Actitudes y cambio de actitudes. Ed. Toray, Barcelona, España, 1974.



Whittaker, J.O. y Whittaker, S.O. Psicología. Ed. Nueva Editorial Interamericana, S.A., México, 1985.