

Tot el plantejament educatiu i totes les accions pedagògiques que es realitzin a cada una de les àrees educatives ha de tenir present la finalitat principal de l'educació i ha d'orientar-se cap a la consecució de l'educació integral de l'alumnat. Ara bé, Lucini assenyala que tot i tractar-se d'una finalitat essencial, sovint es desvirtua en centrar-se, de manera prioritària, el currículum escolar sobre els aspectes purament acadèmics i disciplinaris, o en plantejar-se el disseny de treball a l'aula només, o prioritàriament, des dels continguts conceptuals. També remarca:

*“Un Sistema Educatiu estrictament disciplinari i conceptualista que no doni prioritat, conscientment, al desenvolupament de les capacitats i que abandoni o subordini els continguts procedimentals i actitudinals, en cap cas, no pot afavorir el desenvolupament global de la personalitat” (1994:17)*

Una altre aspecte que cal tenir present sobre els objectius generals d'etapa, és que es refereixen a capacitats globals que es treballen des de totes les àrees, i per tant no existeix una vinculació específica i exclusiva entre un objectiu i una àrea determinada. Totes les capacitats de tipus cognitiu, d'equilibri personal, motrius, de relació interpersonal i d'actuació social s'interrelacionen amb els objectius de manera global, tal com es produeix en el comportament global de les persones, una capacitat es recolza en una altra (o altres) i s'utilitza per desenvolupar-ne d'altres.

En el DCB (Ministeri) i el Currículum d'Educació Primària (Departament d'Ensenyament) es recullen més o menys profundament aspectes actitudinals relacionats amb:

- **Autonomia personal:** identitat personal, iniciativa, confiança en un mateix, sensibilitat estètica i capacitat creativa
- **Salut:** adopció d'hàbits de salut, alimentació i higiene personal.
- **Medi físic:** actituds de respecte i conservació de l'entorn proper i del medi ambient.
- **Tradició i patrimoni cultural:** gaudir del patrimoni cultural, participar en la seva conservació i respectar el dels altres.
- **Desenvolupament científic i tecnològic:** utilització crítica dels avenços tecnològics.
- **Relació amb els altres:** adquisició de valors socials, col·laborar amb grup, assumir responsabilitats, no discriminació, acceptació de les normes...

Evidentment, des de l'àrea d'Educació Física a primària podem incidir en tots els àmbits mencionats, alguns de manera més directa i d'altres no tant, a excepció dels aspectes més vinculats en el desenvolupament científic i

tecnològic, en el que des de la nostra àrea pràcticament no hi ha un tractament d'aquest aspecte.

En el Currículum d'Educació Primària del Departament d'Ensenyament, si bé es tenen presents les consideracions realitzades des del DCB, es formulen els objectius generals també en forma de capacitats a assolir, però de vegades, aquestes es veuen des de la mateixa realitat de la Comunitat Autònoma de Catalunya (sobretot els referits a la llengua i al coneixement del territori de Catalunya) i alguns d'aquests objectius perden aquest caràcter tan global que vol impregnar-se des del DCB vinculant-se directament a una àrea en concret. Per exemple:

*"Emprar els conceptes i les relacions matemàtiques elementals i dominar les operacions bàsiques per tal de representar i interpretar l'espai, les situacions i experiències mitjançant el llenguatge matemàtic".* (Departament d'Ensenyament, 1992:25)

En canvi, podem trobar algunes capacitats expressades també de manera general i que fan referència directa als continguts actitudinals explícitament. Concretament:

*"Mostrar-se participatiu i solidari de forma responsable i respectar valors morals, socials i ètics propis d'altri per exercitar-se en els principis bàsics de la convivència i d'estima per a la pau".*

*"Mostrar actituds de respecte, conservació d'ús correcte dels recursos materials, tècnics i naturals".*

D'altra banda, cal remarcar que en els finalitats de l'educació (quadre núm. 5) es concreta de manera específica la necessitat de desenvolupar capacitats de caràcter motriu i, de relació interpersonal i d'equilibri personal, en què l'àrea d'Educació Física tindrà una incidència molt directa, sense deixar de banda la resta de capacitats (cognitives i d'inserció en el medi).

Des del nostre punt de vista, el conjunt de capacitats expressades des del DC del Ministeri és més coherent en el seu plantejament, ja que interpreta totes les capacitats a assolir des d'aquesta visió més global i interdisciplinària. Aquest fet, li confereix un caràcter més vinculat a l'educació d'actituds i valors de la formació de l'alumne com a persona, sense que això impliqui directament a cap àrea en concret, sinó a totes.

### **2.2.2. Relació amb els objectius generals d'àrea**

Els **objectius generals d'àrea** es formulen també en termes de capacitats a assolir al final de l'etapa, però afegeixen una referència explícita als continguts com a conjunt de sabers que configuren les àrees curriculars.

D'aquesta manera, en la proposta curricular del MEC, les àrees no són elements o disciplines independents que persegueixen un fi en elles mateixes, sinó que totes conflueixen en unes finalitats educatives que són comunes i que, per tant, impliquen a tots els professors del centre.

Lucini planteja la necessitat que en els Projectes Educatius i Projectes Curriculars de Centre, es realitzi un procés de reflexió, anàlisi i reformulació i modificació dels objectius generals d'etapa i dels objectius d'àrea d'acord amb la pròpia realitat i context educatiu del centre. En aquest treball s'implicarà tot el professorat i suposarà un repte per raó de la complexitat que suposa portar-lo a terme:

*“Es tracta d'una tasca complexa perquè requereix, d'una banda, l'adhesió a una concepció concreta i compartida de la persona i de la societat i, de l'altra, perquè implica en els dissenyadors (educadors) una capacitat crítica-valorativa i creativa-transformadora, que va molt més enllà de la tasca docent entesa com la simple transmissió d'uns coneixements d'àrea, o l'establiment d'una disciplina o en molts casos l'adoctrinament unificador i irreflexiu dels escolars.” (Lucini, 1992:67)*

Segons l'autor, una vegada s'hagin realitzat les adaptacions curriculars dels objectius generals d'etapa i d'àrea, tindrem ben definida la base i el marc de referència ètic o de valors en què es desenvoluparà l'acció educativa.

Coincidint amb aquesta darrera aportació de Lucini, se'ns ratifica una vegada més que l'educació dels continguts relatius als valors i a les actituds es fonamenta sobretot a partir de la participació del conjunt de professorat en la definició d'una determinada concepció. Posteriorment, dins de cada àrea curricular, s'articularen mecanismes més concrets per a portar a terme els continguts actitudinals, però sempre amb una relació directa amb el conjunt d'actituds i valors que es "respirin" al centre. L'educació dels continguts actitudinals s'ha d'assumir de manera "global" per tot el centre, ja que no té cap sentit incidir en una sèrie d'aspectes actitudinals en una assignatura concreta, i que no es reculli després en les altres. L'educació en actituds i valors s'ha d'integrar en la dinàmica del centre i, tal com afirma Bolívar, no pot constituir una “illa a l'oceà”

*“Un plantejament transversal de l'educació moral ha de superar el fet que aquesta quedi relegada a unes quantes hores de classe setmanals,*

*desconectada del que es fa i es viu en les altres classes i passadissos – esbarjo, amb poca incidència en els alumnes. L'avaluació de l'educació en valors es converteix en una autorevisió de l'acció conjunta de tot el centre per deixar de ser, així, “una illa a l'oceà de la pràctica” (Bolívar, 1995:85)*

La majoria d'investigadors que s'han apropiat al món dels valors (Rokeach, 1973; Schwartz i Bilsky, 1987,1990; Lee 1990,1993; Cruz i altres 1991, Gordon, 1991) entre altres, interpreten que quan algú "es planteja un objectiu o es marca una meta, està simultàniament atribuint-hi una valoració al fet d'aconseguir-la".(Gutiérrez, 1995:119,120). Sens dubte, quan formulem els objectius generals de cada àrea curricular, ja definim en gran mesura el nostre sistema valoratiu, i malgrat que el professorat sovint no en sigui conscient, d'aquest fet, ja està prenent uns compromisos de caràcter valoratiu de gran importància. Per tant, atenent aquest raonament, l'anàlisi dels objectius que planteja el professorat constituirà un referent per conèixer els principals valors que persegueix aquest professorat.

## **2.3. Els continguts actitudinals i els continguts escolars**

En diferents apartats anteriors hem anat introduint progressivament alguns aspectes identificadors dels continguts actitudinals, ja que aquests constitueixen l'objecte central de la nostra investigació. Malgrat que s'hagi fet una aproximació a algunes de les seves característiques, en aquest apartat volem desenvolupar de manera més àmplia i detallada quina relació mantenen amb la resta de continguts curriculars i com són considerats des d'un punt de vista de la Reforma Educativa.

Fent un breu recordatori, en el Disseny Curricular Base s'inclouen tres tipus de continguts:

1. Fets, conceptes i principis (SABER)
2. Procediments (SABER FER)
3. Actituds, valors i normes (SER i SABER SER)

Al el Currículum de Primària del Departament d'Ensenyament (1992:25), es defineixen de la manera següent:

- a) Els **continguts conceptuals** designen conjunt de fets, objectes o símbols que tenen certes característiques comunes. Els sistemes conceptuals descriuen relacions entre conceptes.

- b) Els **continguts procedimentals** són el conjunt d'accions ordenades i orientades cap a la consecució d'una finalitat. Comprenen les habilitats o capacitats bàsiques, les estratègies o conjunt d'accions que faciliten la resolució de problemes diversos i les tècniques o activitats sistematitzades realitzades en aprenentatges concrets.
- c) Els **continguts actitudinals** són el conjunt de valors o principis que presideixen tot comportament, de normes o regles de conducta i d'actituds o tendències a comportaments persistents i consistents davant d'estímuls i situacions.

Quins són els motius que porten a distingir entre aquestes tres grans categories de continguts? Segons Bolívar (1992:29), Coll (1987) i Martín (1991), les principals raons que han portat a l'Administració a diferenciar els continguts en tres àmbits són les següents :

1. Si amb l'educació es vol integrar els joves a la societat, els hem d'ensenyar, a més de conceptes i coneixements, habilitats o destreses cognitives i motrius, pautes de conducta i normes morals o socials vigents. Caldria afegir capacitat de reflexió i crítica per tal que siguin agents actius i no passius, transformadors de la realitat que els toca viure.
2. Com que l'escola, encara que no s'ho proposi de manera explícita, ja transmet aquests continguts, val la pena plantejar-se'ls de manera crítica i reflexiva, per tal que no quedin abandonats a l'atzar.
3. Distingir entre els tres tipus de continguts facilita el procés de planificació, disseny de metodologies i criteris d'avaluació.

Com cal suposar, hi ha moltes opinions contràries a la inclusió dels continguts actitudinals en l'ensenyament escolar, exposant principalment raons relatives al fet que no ha de ser l'escola qui ha de transmetre aquests tipus de continguts, sinó que ha de ser la família i/o altres institucions les que han d'assumir aquesta responsabilitat. En el proper capítol analitzarem aquest darrer aspecte, a partir de la reflexió sobre quines són les influències dels diferents agents socials (escola, família i mitjans de comunicació) en l'educació dels valors i les actituds.

Malgrat les possibles opinions contràries, al DCB es destaca la importància dels continguts actitudinals i s'exposa de manera explícita la necessitat d'integrar aquests continguts en les programacions d'aula:

*“En la proposta curricular s'entenen per contingut escolar tant els que habitualment s'han considerat continguts, els de tipus conceptual, com altres que han estat més absents en els plans d'estudi i no per això són menys importants; continguts relatius a procediments, i a normes, valors i actituds. A*

*l'escola els alumnes aprenen de fet aquests tres tipus de continguts. Tot contingut que s'aprèn també és susceptible de ser ensenyat, i es considera tan necessari planificar la intervenció en relació amb els continguts de tipus conceptual com planificar-la en relació amb els altres dos tipus de continguts". (DCB, 1989 :48)*

*"Aquests trets tipus de continguts són igualment importants, ja que col·laboren tots tres en gran mesura a l'adquisició de capacitats assenyalades en els objectius generals d'àrea" (DCB, 1989:43)*

Si bé la distinció entre els tres tipus de continguts pot facilitar la seva comprensió, anàlisi i corresponent programació, també pot suposar el risc d'una excessiva parcel·lació i aïllament entre ells, quan en realitat, els tres tipus de continguts a vegades es presenten molt interrelacionats i sovint quan s'incideix en un, també es desenvolupen els altres dos, encara que no sempre ha de ser així.

Bolívar afirma que els continguts actitudinals han estat presents en el currículum tradicional formant part del currículum ocult i que a partir de la proposta de la Reforma, aquests haurien d'ocupar un lloc fonamental en l'ensenyament.

*"En la proposta de la Reforma i els decrets del currículum de les diferents administracions educatives apareixen, amb una certa novetat, com continguts substantius d'ensenyament, els valors, les actituds i les normes (continguts actitudinals), deixant de tenir un caràcter adjectiu d'acompanyants que embelleixen els continguts tradicionals. Fins ara, centrats més en aspectes congnooscitius, el camp de les actituds i els valors —que mai no ha deixat de ser missió de l'escola— ha quedat en gran mesura formant part del que s'ha anomenat "currículum ocult" o almenys no s'ha tractat de manera planificada". (Bolívar 1992:9)*

Lucini (1992:70) atribueix als continguts de valors, actituds i normes, quatre característiques bàsiques:

- Formen part dels continguts d'ensenyament i aprenentatge, en coordinació i equilibri amb els conceptes i procediments.
- Des del punt de vista pedagògic, tenen igual importància que els conceptes i els procediments, i en conseqüència col·laboren, en igual mesura en adquirir de les capacitats assenyalades als objectius generals d'àrea i d'etapa.
- Estan inclosos en els blocs de contingut de totes les àrees i a les tres etapes: infantil, primària i secundària

- Per tant, són continguts que s'han de programar, treballar i avaluar d'una manera conscient i planificada al llarg de tot el procés educatiu.

Amb la inclusió dels continguts actitudinals de manera directa i explícita es torna a reivindicar la funció moral de l'Escola. Ara bé, si bé es posa de manifest la importància i la necessitat d'incorporar els continguts actitudinals a l'ensenyament, alguns autors volen destacar que no sols s'educa moralment a través dels continguts d'actituds, valors i normes, sinó que la resta de continguts —els procedimentals i els conceptuals— també tenen un important paper en aquest aspecte, i no sempre s'ha sigut conscient d'aquest aspecte:

*“Sembla com si els continguts més propis de l'àrea d'educació moral fossin els continguts de valor, les actituds i les normes. Sens dubte són els continguts que manifesten de manera més explícita la seva relació amb educació moral. El caràcter moral d'aquests continguts es compren de manera immediata. Tal com s'ha pogut comprovar no passa el mateix amb els procediments i els fets, en els que la seva rellevància moral no sempre resulta evident”.* (Puig, 1995:121)

El mateix autor indica que malgrat la rellevància que sens dubte tenen els continguts de valor, no s'han d'entendre de manera separada ni superior respecte als continguts procedimentals, factuais i conceptuals i, a més, afegeix:

*“El relleu i les limitacions dels continguts de valor: són la classe de continguts que més clarament manifesten la seva naturalesa moral i normativa, però al mateix temps són molt poc útils al marge dels fets que els expressen o reclamen, i els procediments que els actualitzen”.* (Puig, 1995:121)

També Bolívar afirma que “els continguts actitudinals no són independents dels conceptuals o de procediments, sinó que hi van immersos” (1992:189)

Des del nostre punt de vista personal, considerem molt interessant la proposta de la Reforma d'incloure els continguts actitudinals de manera explícita, ara bé, pensem que molt sovint encara continuen tenint aquest caràcter adjectiu d'acompanyants —tal com expressa Bolívar— de la resta de continguts. D'altra banda i, coincidint amb les afirmacions de Puig i Bolívar, no sols els continguts actitudinals tenen un component moral, sinó que els procediments i conceptes també poden portar aspectes de tipus valoratiu, encara que no es manifestin tan evidentment com els primers. Segons paraules de Puig:

*“Ni els fets ni els sabers estan mai lliures de valors. Els valors impregnen el coneixement humà, de manera que no és possible una educació moral completa sense reconèixer i tenir present la implicació entre sabers i valors”* (1999:171)

### 2.3.1. Dimensions dels continguts actitudinals

Un cop definits els tres tipus de continguts, les relacions existents, i les principals característiques, analitzarem la naturalesa i dimensions dels continguts actitudinals presentats en el disseny curricular. Per a la realització d'aquesta anàlisi ens referirem fonamentalment a l'estudi de Bolívar (1992) en la seva obra, ja que reflexiona de manera detallada i crítica sobre la proposta de la Reforma.

Bolívar, considera que en la proposta de la Reforma existeix una gran confusió perquè hi ha una barreja de plans i dimensions quan s'aborda el treball dels continguts de valors i actituds:

*"L'ensenyament de les actituds en la Reforma s'entén, indistintament com ja hem vist, com a actituds pròpies del camp científic en qüestió (per exemple rigor, precisió, hàbits de treball...) com a actituds i valors pròpiament morals (solidaritat, o discriminació, respecte i tolerància, etc.) actituds cap a la matèria objecte d'ensenyament (interès per, curiositat per, hàbits de treball, actitud receptiva, etc.) i com a normes tècniques precautòries o d'ús convencional (cura en la manipulació de productes tòxics, ordre i neteja..)"* (1992:167).

L'autor insisteix que aquesta barreja de plans i dimensions en que es plantegen els continguts actitudinals de la Reforma, dificulta l'ensenyament de les actituds i valors, i es deixa que cada centre o professor resolgui el tema a la seva manera, plantejant d'aquesta forma un autèntic problema difícil de superar.

Segons la interpretació de Bolívar (1995:80-82) del currículum de la Reforma, almenys es poden distingir els àmbits següents:

- **Actituds i valors morals generals**

S'hi inclouen totes aquelles actituds congruents amb uns valors morals, que no formen pròpiament part del camp de coneixement en qüestió, però que són desitjables de promoure. En aquest àmbit es poden distingir actituds específicament morals i actituds cíviques. L'autor cita exemples com la tolerància, i solidaritat, la col·laboració amb les tasques de grup, valoració i respecte als drets humans, actituds de participació i responsabilitat, etc.

Bolívar, a partir de la reflexió anterior, es qüestiona si l'educació moral es manifesta en els continguts o bé en la forma d'ensenyar-los i, sobretot, en les relacions socials de l'aula i l'ambient que es viu en el centre.



- **Actituds i valors en relació amb el camp de coneixement**

- a) Actituds vers la ciència o el camp de coneixement ensenyat: posició afectiva de l'alumne cap als continguts i l'ensenyament del camp cognoscitiu en qüestió.
- b) Actituds científiques: caràcters i trets del camp científic en qüestió, diferenciant entre:
  - b1) Actituds científiques en general
  - b2) Actituds pròpies del camp disciplinar

Bolívar exposa que les actituds cap a les àrees del currículum, com a conjunt de reaccions afectives, cognitives i comportamentals, condicionen la disposició cap a l'aprenentatge en qüestió. Crear condicions propícies per generar actituds afectives positives cap al camp d'aprenentatge és un component bàsic de qualsevol bon ensenyament, com ho és la motivació extrínseca per al que s'ensenyà allò que s'ensenyà.

En relació amb aquest tipus de continguts, Lucini (1992:74) considera que haurien de tenir un tractament global ja que el gust o l'interès per al coneixement "és un valor general que es troba en el context global de tot l'aprenentatge" i, per tant, no s'hauria d'anar repetint "maxaconament" en cada un dels diferents continguts.

- **Normes socials, cíviques, de conducta**

Comprenen un conjunt d'actituds pròpiament cíviques, com el respecte i la cura del centre i de l'aula, la utilització de les regles per a l'organització de situacions col·lectives, hàbits de salut, higiene i urbanitat, neteja en la presentació de treballs, acceptació de les regles dels jocs, etc., com a exemples dels currículums oficials. El conjunt de normes socials i cíviques es consideren necessàries per a la convivència i per a la comprensió de la realitat humana i social. La dimensió cívica és un component necessari per a qualsevol formació social i el procés de socialització civicopolítica dels individus, i aquest constituirà un dels objectius bàsics de l'educació.

Bolívar (ídem. op. cit: 84) manifesta que pot semblar artificial diferenciar entre normes i valors cívics dels valors morals, i fa referència a Durkheim quan manifesta que "el camp de la vida veritablement moral comença quan s'inicia el camp de la vida col·lectiva o, en altres paraules, som éssers morals únicament en la mesura que som éssers socials". Bolívar, d'altra banda, també es refereix al fet que hi ha altres autors (Kohlberg o Turiel) que diferencien entre el camp convencionalment establert del que és pròpiament moral. Destaca sobretot a Turiel quan exposa que els nens de preescolar diferencien entre el domini del que es pot considerar convencional (saludar el professor/a, no respectar les

regles del joc per exemple) del domini de la moralitat (per exemple, fer mal a un company, fer trampes).

- **Normes prudencials d'ús**

En alguns contextos específics cal ensenyar a l'alumnat que han de prendre algunes precaucions a l'hora d'utilitzar determinats instruments, ja sigui per seguretat pròpia o dels altres, o per una utilització millor i eficient.

Aquest darrer grup de continguts actitudinals es constitueix per un conjunt de normes que no són ni cíviques ni morals, i constitueixen pautes concretes i específiques d'actuació en determinades situacions que poden implicar un cert risc i/o la prevenció en la utilització de determinats materials.

La separació entre normes convencionals d'utilització i precaució, de les normes civicomorals és dèbil segons Bolívar, i pot variar en funció de l'edat dels nens.

A partir de la proposta i classificació de Bolívar, i ténint present les dimensions contemplades en cada un dels apartats establerts, en el quadre núm. 6 presentem una organització dels continguts d'actituds i valors que pot ajudar aclarir la proposta de la Reforma des d'un punt de vista conceptual, de la qual es desprèn una gran dispersió i complexitat d'aquest tipus de continguts.

Coincidint amb l'opinió de Bolívar i Lucini, el DCB aporta "un plantejament confús, desordenat i superficial dels continguts actitudinals", en què hi ha "una gran barreja de plans i dimensions que dificultarà enormement la seva programació i avaluació". Tots aquest problemes hauran de ser d'assumits pel professorat, ja que la Reforma no ha aconseguit una estructuració clara d'aquest tipus de continguts, ni ha presentat propostes metodològiques concretes per al seu desenvolupament i la seva avaluació.

**DIMENSIONS DE LES ACTITUDS EN LA PROPOSTA DE LA REFORMA**

**ACTITUDS CAP A LA MATÈRIA**



COMPONENT AFECTIU

(sentiments/emocions)

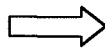
COMPONENT COGNITIU

(opinions/creences)

COMPONENT CONDUCTUAL

(disposicions, tendència a l'acció)

**ACTITUDS EN LA MATÈRIA**



Tolerància  
Solidaritat  
Col.laboració/cooperació  
Respecte dels drets humans  
Participació  
Responsabilitat....

**ACTITUDS MORALES**

En relació amb el centre, l'aula i les instal·lacions  
Hàbits de salut i d'higiene  
Respecte a les normes...

**ACTITUDS SOCIALS I CIVIQUES**

Seguretat personal i d'altri  
Manteniment  
d'instruments i materials

**NORMES PRUDENCIALS D'ÚS**

QUADRE NÚM. 6: DIMENSIONS DE LES ACTITUDS EN LA REFORMA SEGONS BOLÍVAR

## 2.4. Els continguts actitudinals i els eixos transversals

Els eixos i temes transversals són continguts d'ensenyament i aprenentatge que no fan referència a cap àrea en concret de manera directa i exclusiva, sinó que són continguts que afecten totes les àrees i han de ser tractats al llarg de tota l'escolaritat. Aquests eixos fan referència a qüestions d'especial rellevància per a la vida i per a la societat en general.

*“Es tracta de continguts educatius valuosos que responen a un projecte vàlid de societat i educació, i que com a conseqüència, estan plenament justificats en el marc social en el que ha de desenvolupar-se tota educació: per tant, són, aspectes d'especial rellevància per al desenvolupament de la societat en relació amb el consum, la igualtat, la pau, el medi ambient, la salut, l'oci, etc. (DCB , ) (Lucini, 1993:30)*

Entre els principals temes transversals podem destacar:

- Educació ambiental
- Educació per a la pau
- Educació per al consumidor
- Educació per a la igualtat
- Educació viària
- Educació sexual i per a la salut

Alguns autors valoren la incorporació d'aquests continguts al currículum escolar com una de les propostes més innovadores que s'han formulat en la Reforma:

*“Aquesta presència de la transversalitat en el currículum escolar, referida a àmbits de l'experiència social i personal i desenvolupaments bàsics de la dimensió ètica de la personalitat constitueix, sens dubte, una de les realitats i un dels impactes més innovadors i més importants de la Reforma Educativa (Lucini, 1992:13)*

Lucini considera que tots els temes transversals responen a “problemes i realitats que estan vius en l'àmbit social, i que els alumnes i les alumnes experimenten en la seva vida quotidiana i que, per la seva importància existencial, en el present i per al futur, requereixen i demanen un tractament i una resposta educativa; són temes que incideixen i entronquen amb una base ètica social i personal, base ètica que ha de ser d'interès comú i universal i a la qual, avui dia, com a ciutadans del planeta, ni podem ni hem de renunciar-hi” (1993:31)

El mateix autor afirma que parlar de temes transversals és parlar de valors i que, per tant, el seu disseny i programació han d'estar relacionats amb el sistema de valors de cada centre escolar, que ha expressat en tant el Projecte Educatiu del Centre com en els objectius generals de l'etapa.

Les principals **característiques pedagògiques** que defineixen els Temes Transversals, segons Lucini (idem op. cit:33) són les següents:

- a) Formen part del currículum i, en concret, estan íntimament relacionats amb el sistema de valors concensuat de manera solidària, per a tota la comunitat escolar.
- b) Constitueixen eixos de valors, de continguts —especialment actitudinals— d'objectius i de principis de construcció dels aprenentatges que donen coherència i solidesa al currículum.
- c) Impregnen el currículum en la seva totalitat: els Temes Transversals estan presents en les àrees i aquestes també s'hi troben presents; són realitats educatives que han d'impregnar la totalitat de les àrees i que, llavors, no poden situar-se en paral·lel a la resta de processos d'ensenyament, sinó dinàmicament integrats a dins.
- d) En conseqüència, constitueixen una responsabilitat de tota la comunitat educativa, especialment de l'equip docent, i han d'estar presents i integrats en els Projectes Educatius de Centre, en els Projectes curriculars d'etapa i de cicle i en les programacions d'aula que faran tots els professors i professores.
- e) Tenen un caràcter obert i flexible, no sols quant a les seves possibilitats de disseny sinó també quant a la seva selecció.

Els temes transversals constitueixen un repte per a un desenvolupament humanístic dels projectes educatius, i la seva inclusió ha de suposar un tractament globalitzador de les diferents àrees educatives, evitant que els sistema educatiu esdevingui estrictament disciplinari i conceptualista, i afavorint el desenvolupament global de la personalitat dels alumnes en relació amb ells mateixos, amb els altres i amb l'entorn.

*“Les ensenyances o temes transversals impregnen, de fet, el currículum establert en les seves diferents àrees fins al punt que no té sentit que el professorat es plantegi si, en un determinat moment del treball de l'aula, està desenvolupant una àrea determinada o un tema transversal concret. La impregnació és recíproca: els temes transversals estan presents en les àrees o aquestes també es troben presents en els temes. (MEC, 1992: pròleg)*

Altres autors com Bolívar (1995:86), Puig (1998:105) coincideixen amb Lucini (1994:31) en considerar que els temes transversals constitueixen un espai idoni

per promoure actituds i valors morals i cívics, i que aquests són una de les innovacions més significatives que ha aportat la Reforma Educativa.

*“Els temes transversals no són un afegit, ni quelcom que es plantegi en paral·lel o marginalment al currículum i que s’ha d’anar integrant, punt per punt, en el disseny de les àrees, sinó que constitueixen un projecte global de valors o projecte d’humanització, que no sols és previ a les àrees, sinó que les fonamenta i les redimensiona en la seva totalitat, redimensionant, al mateix temps, tot el projecte educatiu del centre.” (Lucini 1993: 135)*

D'altra banda malgrat els temes transversals s'hagin considerat de gran transcendència per a l'educació en valors, Bolívar considera que hi ha una contradicció interna entre el model de Disseny Curricular escollit, en el qual els continguts disciplinaris són l'eix estructurador del currículum, primerament, i l'exigència d'uns eixos/temes transversals que intenten trencar amb aquest model (no compartimentació per àrees ni en seqüències de blocs de contingut), en segon lloc. Per aquest motiu Bolívar considera que això constitueix un veritable problema per al professorat:

*“Transferir aquesta responsabilitat i la tasca d'integrar la dimensió de compartimentació per àrees i la transversal als professors i equips docents, quan no s'ha sabut o volgut fer en el mateix disseny, és una greu càrrega.” (1995:87)*

Segons el que acabem d'exposar, hem de tenir present que els temes transversals ofereixen un marc idoni per el tractament dels valors i les actituds però a la vegada hem de prendre consciència que en la seva aplicació pràctica també comporten uns problemes per al seu desenvolupament per raó de la contradicció del seu plantejament transversal enfront el model compartimentat i disciplinari de la Reforma.

Un altre aspecte que també volem remarcar és la necessitat d'integrar els temes transversals en el Projecte Educatiu de Centre i que aquests siguin assumits col·lectivament, al mateix temps que s'ha d'evitar que quedin reduïts a accions esporàdiques i puntuals (Dia de la Pau, del Medi Ambient, etc.). Si partim de la necessitat d'una acció conjunta de tot el centre per promoure el treball dels temes transversals, hem de ser conscients de l'esforç de dedicació i coordinació i reflexió de tot el professorat que això requereix, tasca no gens fàcil d'assumir, ja que el professorat sovint se sent desbordat per les tasques organitzatives del dia a dia i les necessitats més immediates.

## 2.5. Contingut moral dels dissenys curriculars

Als apartats anteriors hem anat exposant com el model educatiu dissenyat a la Logse fa una clara aposta per una educació ètica i moral dels alumnes, basada en una educació integral de la persona. Aquesta filosofia, expressada en el Decret del Currículum, es concreta a remarcar la importància dels continguts i els valors en els objectius generals d'etapa, els objectius d'àrea, els continguts i el tractament dels temes transversals, ja que tots incideixen en el desenvolupament d'aquest tractament moral de l'alumnat.

*“La proposta de voler tornar a reivindicar la funció moral de l'escola, el paper del professorat en aquest camp, i el fet d'impregnar moralment tot el currículum, després de l'èmfasi tecnològic i formalista de les dècades anteriors, ha estat acollida per diferents motius favorablement”.*  
(Bolivar,1992:9)

Tot i així, Bolívar considera que hi ha un discurs excessivament “moralista” en la proposta de la Reforma i això comporta limitacions internes:

*Si els continguts actitudinals pretenen cobrir la dimensió moral de l'educació, no es veu la necessitat d'una matèria transversal: si s'estableix redundantment és que no la cobreixen del tot. D'aquesta manera, el RD 1007/1991 afirma “en el plantejament curricular propi dels ensenyament mínims aquí regulats, l'educació moral no constitueix una àrea específica, sinó una dimensió transversal de totes les àrees, dimensió present, encara que no exclusiva, en els continguts d'actituds.”(1993:551)*

Delval opina que “és un currículum que moralitza massa els aspectes de la realitat i els sabers culturals”. (1990:76, a Bolívar 1992:234,235) i, referint-se concretament als objectius generals d'etapa, considera que aquestes capacitats presenten un excessiu enfocament valoratiu-moral. Deval manifesta que “s'observa que gran part dels objectius generals es dirigeix cap a la creació d'actituds i valors i que l'aspecte cognitiu, que ens sembla essencial entès de manera correcta, ocupa un lloc mínim”. Segons l'autor, si ens atenguéssim exclusivament a aquests objectius generals d'etapa per elaborar el projecte curricular d'etapa se'ns podria convertir en un programa d'educació moral en les seves diverses manifestacions.

També apareixen postures més extremes que es manifesten totalment contraris a l'ideari de la Reforma Educativa argumentant, entre altres aspectes:

*“Els coneixements reals i concrets han perdut pes específic a favor dels procediments i actituds, mostrant-se així el caràcter buit i instrumental atorgat al coneixement.”*

*"El caràcter domesticador del nou sistema es manifesta de manera clara en el pes atorgat als valors en els nous programes, en detriment dels continguts reals[...] L'enfocament de la Reforma, per establir-se sobre continguts vagues, imposa valors de manera purament emotiva, moral, religiosa, tenint com efectes inevitables el refús agressiu o el conformisme, sense possibilitat de constituir persones autònomes i lliures."* (Fernández, 1998)

Totes aquestes crítiques, no fan altra cosa que posar de manifest el caràcter "moral" de la proposta de la Reforma, que per a alguns es considera excessiu, mentre que per a altres autors és motiu de celebració la incorporació i reflexió sobre aquest aspecte de l'educació de manera explícita, i la veuen amb optimisme, il·lusió i esperança de cara a una possible millora de la societat.

*"És cert que en molt poc temps han caigut i s'han extingit grans utopies, però és cert també que val la pena seguir confiant i creient en el futur i fer-nos capaços de transformar-lo, sustentant la nostra acció en noves raons utòpiques per a l'esperança [...]"*

*"Avui, més que mai, a l'escola, cal alimentar les raons utòpiques per creure en el futur i fer-ho des d'alternatives de ruptura i esperança."* (Lucini, 1993:39-40)

Malgrat les diferents manifestacions a favor o en contra d'aquest currículum proposat a la Reforma, el cert és que tots els autors coincideixen en el caràcter marcadament moral que s'hi ha volgut donar des de l'Administració.

Bolívar presenta els diferents àmbits on es recullen aspectes relacionats en l'educació moral (taula 6):

<b>Educació en valors i actituds en el currículum de la Reforma</b>		
<b>Àmbit/Camp</b>	<b>Tractament</b>	<b>Responsabilitat</b>
Continguts actitudinals	Tots els blocs de continguts de les àrees des d'infantil a batxillerat	Tot el professorat en les seves respectives àrees (programació en l'àmbit de cicle/aula)
Temes transversals	Objectius i línies d'actuació conjunta consensuades i acordades pels centres	Conjunt de professorat segons l'establert al PEC i PCC.
Ètica (la vida moral i la reflexió ètica)	Darrer curs de l'ESO en l'àrea de ciències socials	Professorat de Filosofia

TAULA NÚM.6

EDUCACIÓ EN VALORS I ACTITUDS AL CURRÍCULUM DE LA REFORMA

BOLÍVAR (1995:79)

L'autor considera que hi ha diferents àmbits d'educació en actituds i valors en la proposta de la Reforma i puntualitza que aquest triple plantejament ideal, pot presentar certs problemes:



*“El disseny curricular de la Reforma pretén idealment cobrir tots els fronts en què pot situar-se l'educació moral. Malgrat tot, aquesta àmplia presència dels valors, encara que benintencionada, no deixa de presentar problemes, fet que determina que els professors incorporin a la seva pràctica docent la dimensió moral i de formació en valors” (1995:78)*

Segons l'esquema anterior, Bolívar interpreta que la Reforma proposa tres grans àmbits d'actuació per l'educació en valors i actituds: el dels continguts actitudinals, que es tractarà des de cada un dels blocs de continguts de les diferents àrees educatives, el corresponent al dels temes transversals, que serà tractat al nivell del centre i un últim àmbit que correspondria al de l'ètica i es recolliria només en el darrer curs de la Educació Secundària Obligatòria.

El concepte d'educació moral configuraria, per tant, un concepte molt més ampli en el qual es contemplaria una assignatura específica, el conjunt d'actituds, valors i normes treballades en cada assignatura, els temes transversals i el conjunt de relacions que es puguin donar al centre educatiu.

D'altra banda, Puig i Martín (1998:101) defineixen un marc molt més ampli d'intervencions en relació amb l'educació moral. Els autors concreten uns “espais” en què es pot desenvolupar una educació moral i consideren que més que una llista exhaustiva d'espais vàlids per fer intervencions educatives, són exemples que configuren el clima o atmosfera moral de la institució:

**Espais escolars d'educació en valors**

- Els plans d'acció tutorial
- Els temes transversals
- El contingut de les diferents matèries
- L'organització del treball escolar
- Les normes del centre
- Les setmanes culturals
- Les relacions personals
- Les excursions
- L'ambient físic del centre

QUADRE NÚM. 7

ESPAIS ESCOLARS D'EDUCACIÓ EN VALORS. PUIG I MARTÍN, 1998

Puig fa un plantejament molt ampli i obert de propostes a realitzar en els centres i assenyala que n'hi poden haver d'altres:

*“Aquests àmbits d'educació moral no són únic i imaginables. És cert que alguns són essencials i, per això, ineludibles en qualsevol projecte curricular. No podem imaginar un centre sense tutoria o sense considerar els valors de les diferents àrees [...] l'educació en valors pot portar-se a terme a través*

*d'activitats molt variades. En bona mesura depèn de la creativitat i la intenció amb què els programin els educadors” (Puig i Martin 1998:103)*

Ambdós autors defensen que el concepte d'educació moral va molt més enllà que el que suposa únicament treballar uns continguts actitudinals i, una vegada més, Puig deixa molt clar que quan es refereixen a continguts no sols són els actitudinals que eduquen en valors:

*“Quant a l'educació moral ens sembla important d'assenyalar que de cap manera els seus continguts poden reduir-se als valors, a les actituds i a les normes, sinó que al contrari, l'educació moral suposa continguts de cada un dels tres àmbits assenyalats” (Puig 1995: 41)*

D'acord amb el que hem exposat fins ara, podem constatar que en tot el currículum hi ha un fort contingut moral que es reflecteix en tots els nivells del seu disseny: en el seu plantejament inicial —motius de la Logse i disseny curricular base—, també en els corresponents objectius generals d'etapa i d'àrea i en els tres tipus de continguts, encara que prioritàriament siguin els continguts actitudinals els que més clarament aporten aquest component moral. D'altra banda, hi ha altres àmbits educatius més generals que també atorguen una especial importància al tractament dels valors, actituds i les normes, com són ara els temes transversals —concretats en el currículum— i d'altres que no queden explícits en el currículum però que també hi desprenen un fort contingut moral: tutories, organització del treball escolar, les normes del centre, les relacions interpersonals, les excursions, l'ambient físic dels centre, etc.

Per acabar aquest apartat, considerem interessant fer una aproximació conceptual entre el què s'entén per educació moral i per educació ètica ja que són termes que apareixen sovint en el currículum, i de vegades s'utilitzen de manera indistinta. Bolívar (1992:166) ens proposa les definicions següents:

Ensenyament de l'ètica: ensenyament de continguts, teories i maneres de raonar/justificar de la tradició filosòfica moral

Educació moral: educar en principis, normes i criteris morals des de patrons d'universalitat

Educació cívica: comprensió i acceptació de normes, principis polítics, pautes socials i costums vigents en una societat

Educació en valors: Ensenyament de valors morals u socials, polítics, religiosos o estètics.

Moral i ètica, etimològicament signifiquen el mateix, ara bé, el concepte de moral es troba més vinculat a la moral privada, mentre que l'ètica es refereix a la disciplina pedagògica que reflexiona sobre la moral, de manera que amb nens

de primària difícilment podem afirmar que estiguem portant a terme una reflexió ètica i, en canvi, sí que es pot dir que estem treballant la seva dimensió moral. Malgrat la diferència existent entre ambdós termes, al llarg del treball que fem sovint els podem utilitzar com a sinònims, ja que originàriament tenen el mateix significat.

D'altra banda, el concepte d'educació cívica no s'ha de confondre amb el d'educació moral, ja que hi ha temes d'educació cívica que no són d'educació moral, com també hi ha temes de socialització que no són d'educació moral. Respecte d'això, Martínez exposa els arguments següents:

*“Perquè hi hagi una educació moral és necessària la presència d'un cert conflicte de valors, cosa que no sempre passa en l'educació cívica: en l'educació cívica hi ha situacions que no s'han de plantejar en termes de conflicte, ja que es refereixen a necessitats per a la convivència”.* (1991:129)

Finalment, també hem exposat que educar en valors, suposa l'educació de valors morals, socials, estètics, polítics i religiosos, i no es limita exclusivament a l'educació en valors morals. La delimitació d'aquests camps és difícil i complexa, ja que tots inclouen alguns aspectes comuns.

## **2.6. Crítiques i problemàtiques al plantejament de la Reforma**

De l'apartat anterior es desprèn que la major part de les crítiques formulades en relació amb la proposta de la Reforma, és precisament el seu excessiu contingut moral, i també la problemàtica que suposa que des de l'escola s'assumeixi aquesta educació moral. En contraposició a aquesta crítica també són molts els autors que afirmen que —ho vulguem o no— tota educació té de per sí un component moral i, per tant, cal assumir-lo de manera conscient. Victoria Camps ens diu:

*“L'educació no es troba lliure de valors. L'educació ha de ser ideològica. Si educar es dirigeix, formar el caràcter o la personalitat, portar l'individu a una determinada direcció, l'educació no pot ni ha de ser neutra. Les finalitats educatives són valors en la mesura que són opcions, preferències o eleccions.”* (1990:124)

Al capítol III.1, ens referirem concretament al paper que ha d'assumir l'escola en l'educació dels valors, el paper del professorat en relació amb el tema, la possible neutralitat de l'escola i del professor, etc.

D'altra banda, un altre dels grans problemes que planteja la proposta del MEC a l'hora de concretar els continguts actitudinals en els dissenys curriculars, és que s'ha fet des d'un plantejament excessivament rígid: s'intenta formular de manera quasi obligatòria a tots els blocs de continguts, un apartat dedicat a les actituds, els valors i a les normes, i això no sempre és possible. Considerem aquest plantejament poc flexible i que comporta com a resultat una certa obligació per determinar continguts actitudinals específics a cada bloc de continguts i, en certa manera, força la seva redacció, de la qual cosa resulta fins i tot una situació reiterativa o innecessària en algunes ocasions.

*"D'acord amb la TE, que hi hagi continguts de conceptes, fets, principis o continguts de procediments, no implica que tot tòpic o contingut hagi de ser necessàriament subdividit en les tres categories, perquè llavors se'ns converteix en una "cotilla" o graella que hem d'omplir obligatòriament"* (Bolívar, 1993:549)

Bolívar exposa que en el DCB s'argumenta la distinció entre els tres tipus de continguts des d'un punt de vista de la seva naturalesa pedagògica, i es pretén que tot contingut ha de ser enfocat i tractat en les tres categories, però no està del tot d'acord amb aquest plantejament:

*"El fet que els continguts d'ensenyament puguin ser vistos des d'una triple perspectiva (conceptual, procedimental, i actitudinal) no ha de significar que tot contingut hagi de ser tractat en les tres categories, fet que portaria la qüestió a límits irrisoris o, almenys, retòrics"* (Bolívar, 1992:41)

Des del punt de vista personal, creiem que l'educació dels valors, actituds i normes s'ha d'enfocar a partir d'un plantejament més transversal i no necessàriament ha de suposar que cada bloc de continguts tingui associat un corresponent bloc conceptual, procedimental i actitudinal. El mateix podem dir si ens referim a les àrees curriculars, ja que moltes actituds, valors i normes poden ser comuns a les diferents àrees curriculars, al mateix temps que també cada àrea curricular pot incloure continguts de valors i actituds més específics per a l'àrea en qüestió.

Bolívar fa les reflexions següents en relació amb el problema exposat:

*"A més, un greu problema planteja la tripartició de tot tòpic en tres tipus de continguts és que es presenten aïlladament per cada àrea i, dins d'aquesta, per cada bloc temàtic [...] per exemple, en el currículum del MEC de primària es recullen 302 procediments i 219 actituds, descrits en relació amb el bloc de contingut en qüestió. Això és degut al fet que es manté que els continguts conceptuals hi porten implícits, simultàniament, procediments i actituds corresponents, donant-se una subordinació d'aquests als primers. Això explica que calgui canviar les actituds quan canvia el bloc temàtic en qüestió"* (1993:549)

El Departament d'Ensenyament s'apropa més a la concepció globalitzadora dels continguts actitudinals i els desenvolupa de la manera següent:

- a) En el primer nivell de concreció, per cada àrea curricular presenta un conjunt de continguts relatius a actituds, valors i normes, sense vincular-los a cap bloc específic.
- b) En finalitzar el desenvolupament de cada àrea curricular, presenta un total de 34 actituds, valors i normes globals, que s'han de tenir presents a totes les activitats docents del centre i han d'impregnar la relació de convivència escolar.

Creiem que aquesta visió del tema, és des d'un punt de vista conceptual més correcte, però suposa el perill que el fet de ser "una obligació per a tots i de ningú en particular" al final no l'assumeixi ningú.

També Lucini (1992:72-74) manifesta que al DCB hi ha un plantejament confús, desordenat i superficial dels valors concrets com a continguts curriculars. I en aquest sentit l'autor remarca tres aspectes que cal tenir en compte:

- a) En els dissenys curriculars d'àrees, quan es concreten els valors s'observa una confusió, que afecta directament al concepte de valor. Aquesta confusió es tradueix en la utilització dels termes valor i valoració i es reflecteix contínuament en els dissenys, sobretot, de les àrees més allunyades de les ciències humanes.
- b) Conseqüència de la confusió anterior, s'origina, a més d'una manca d'unificació de criteris, també un plantejament massa rígid del MEC a l'hora de desenvolupar els dissenys curriculars.

*"Una rigidesa traduïda en intentar formular, obligatòriament i en tots els casos, és a dir, en tots els blocs de continguts, un apartat dedicat als valors; això ha produït com a resultat, que aquest apartat es converteixi, de fet, en un "calaix de sastre" en el qual s'inclouen coses molt diverses i molt forçades, a vegades, almenys, aparentment, més amb l'afany d'omplir un espai o complir una norma establerta, que com a resultat d'un procés seriós de reflexió ètica o de valors sobre la pròpia ciència.*

- c) Falta de definició clara entre les actituds enteses com a hàbits o tendències per a l'acció o estats funcionals de disposició en general, i les actituds com a predisposicions estables de la personalitat fonamentades en uns valors ètics i que són comportaments que centren el desenvolupament de la conducta i marquen el futur o horitzó de felicitat pel qual s'opta o vers el que es camina.

Finalment, un altre aspecte contradictori del plantejament de la Reforma, és que si bé els objectius generals d'etapa tenen un component altament valoratiu i moral, els criteris d'avaluació proposats tenen un caràcter molt conceptual i poc actitudinal:

*“Els criteris d'avaluació dels currículums oficials expressen certa paradoxa: després de destacar la novetat de la introducció dels continguts actitudinals i els valors, aquests quasi desapareixen en els criteris d'avaluació, que es refereixen majoritàriament a continguts conceptuals, alguns a procediments i molt pocs (normalment els últims) a les actituds” .(Bolívar 1995:94)*

A partir de les reflexions realitzades en els diferents apartats d'aquest capítol, volem fer les consideracions següents:

Els continguts actitudinals en la Reforma del Sistema Educatiu tenen una gran importància en tots els nivells del currículum: objectius generals d'etapa, objectius d'àrea, continguts i temes transversals, malgrat que —com veurem— no hi ha suficients orientacions metodològiques per portar-los a terme, i en els criteris d'avaluació són pràcticament oblidats en la proposta dels dissenys curriculars.

Si bé l'administració ha fet un gran esforç per remarcar la importància dels continguts de valors, actituds i normes, el seu plantejament ha estat confús i desordenat, ja que en la proposta del disseny curricular hi ha una gran barreja de plans i dimensions i això dificulta el seu tractament.

Valorem positivament el caràcter “moralitzador” que s'ha atorgat a tot el currículum, ja que en els darrers anys aquest havia estat —sota el nostre punt de vista— excessivament tecnològic i formalista. La societat en general reclama una formació més humanista que des del disseny actual s'hi pot donar resposta. Ara bé, considerem que afrontar el repte de l'educació en valors que ens proposa la Reforma ha de ser sempre en el sentit d'una educació crítica i transformadora de la societat en què vivim, i no ha de basar-se en l'adoctrinament o inculcació de valors.

Finalment, per aconseguir una veritable “educació en valors” tal com proposa la Reforma, cal implicar tota la comunitat educativa, i això suposa un replantejament de l'administració respecte de l'organització dels centres que faciliti espais i horaris per a la coordinació dels projectes educatius, impulsant i dinamitzant la formació de professorat en relació amb el tema, implicant les famílies... en aquest moment aquest constitueix un repte difícil d'assolir, però si no es fa un veritable esforç per tal que sigui així, la proposta de la Reforma pot resultar utòpica, teòrica i allunyada de la realitat.

---

# **3. L'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts actitudinals**

---

## **3.1. Fonaments i teories psicopedagògiques del desenvolupament d'actituds**

### **Què aporta la psicologia del desenvolupament a la pràctica educativa?**

Bolívar, a la seva obra (1992,119:120), ens exposa que tradicionalment la psicologia, sobretot la psicologia de l'aprenentatge i l'evolutiva, ha constituït una plataforma per justificar, enfocar i legitimar orientacions i metodologies de l'ensenyament, ja sigui perquè l'acció didàctica ha buscat el suport de la psicologia, ja sigui perquè des de les teories psicològiques s'han buscat implicacions pedagògiques.

Segons aquest autor, la psicologia ha estat una de les bases més potents de la teoria curricular per justificar les pràctiques pedagògiques i un criteri orientador en la construcció del currículum. El model curricular de la Reforma es fonamenta en un determinat enfocament psicològic, des del qual es prescriuen o es donen implicacions sobre com ha de ser el currículum, la seva metodologia i els processos d'ensenyament i aprenentatge. El MEC ha escollit com a referent els principis derivats d'una psicologia de l'educació de caràcter constructivista.

Aplicar de manera estricta un determinat model psicològic pot fer que la pràctica educativa es converteixi en una aplicació tècnica de principis i prescripcions derivats de la *ciència bàsica* psicològica que li pot fer perdre la

seva pròpia autonomia. A més, pot ser que la pràctica docent es converteixi en una prova confeccionada a propòsit per confirmar la pròpia teoria psicològica, i això pot representar un autèntic perill.

A propòsit d'aquestes reflexions, Coll ens proposa el següent:

*“Del constructivisme no poden derivar-se prescripcions infal·libles sobre com s’ha de procedir [...], es necessita una prudència i, sobretot, una saludable desconfiança cap a postures que, emparant-se de fet en un coneixement psicològic o psicopedagògic encara fragmentat i plegat d’incògnites, adopten una formulació dogmàtica i s’autoregeixen en portadores úniques i excloent de la veritat prescrivint el que no s’ha de fer i el que s’ha de fer —més freqüentment el primer que el segon— per millorar la qualitat de l’ensenyament i de l’educació escolar.” (Coll 1991:9, a Bolívar 1992:121).*

Malgrat que les teories psicològiques no puguin prescriure les pràctiques curriculars del professorat, sí que poden representar una ajuda i un suport i, al mateix temps, poden oferir-nos suggeriments i orientacions per al seu ensenyament. En la psicologia del desenvolupament sociomoral hi ha diferents teories explicatives de la conducta social i el desenvolupament moral i, per tant, el plantejament de la pràctica educativa podrà canviar en funció de l’enfocament psicològic que haguem escollit.

### **Dues teories de desenvolupament social i moral: socialització versus desenvolupament**

Tradicionalment s’han distingit, en termes globals, dues grans concepcions i explicacions del desenvolupament social i moral de l’individu (Pérez Delgado i Garcia Ros, 1991 a op. cit. 122)

- a) **L’enfocament socialitzador o no cognitiu** (psicoanàlisi, sociologisme i teories de l’aprenentatge conductista i social). Aquest enfocament considera la conducta social com una adaptació funcional (internalització o socialització) al medi social, atesa la primacia de factors afectius sobre els cognitius i negant un canvi evolutiu consistent i sistemàtic. Respon al model (i creença) més tradicional que l’infant es converteix en un ésser humà social per la pressió dels adults, al qual s’imposen un conjunt de normes i càstigs (interiorització) d’aquests models de la societat adulta. Els fets moral i social són quelcom extern, que s’ha d’imposar coercitivament des de fora i han de ser assumits internament per la consciència del nen.
- b) **Enfocament cognitiu o constructivista (Piaget, Kohlberg, Turiel, etc.).** Entenen la conducta com un procés de construcció i reestructuració del coneixement i desenvolupament sociomoral com l’adquisició de principis autònoms de justícia, sent els processos de judici moral la base explicativa de la conducta social i el desenvolupament moral.



Aquest plantejament respon, contràriament, a una idea diferent de l'home i de l'educació: el desenvolupament social és un procés interactiu i constructiu, l'ésser humà actua com un agent sobre la realitat social que hi interactua mentre construeix el seu propi coneixement. Des d'aquesta perspectiva el subjecte no es limita a rebre unes normes, actituds i valors que li imposen els adults, sinó que les va construint participant en el món social.

<b>Explicació de la gènesi i el desenvolupament de la moral</b>		
	Enfocament cognitiu	Enfocament no cognitiu (socialització)
Característiques	La conducta és un procés de construcció i reestructuració del coneixement, i el desenvolupament moral, l'adquisició de principis autònoms de justícia.	La conducta com a adaptació funcional (internalització o socialització) del medi, i el desenvolupament com un determinisme causal del medi social.
Concepte de moral	La moral, com a construcció d'un pensament just i autònom, es diferencia de la convenció social o legalitat. No relativisme moral.	La moralitat com a adaptació heterònoma, s'identifica amb convenció social (acceptació i assumptió de normes i pautes socials). Relativisme moral.
Objecte d'investigació	Processos de judici i pensament moral com a base explicativa de la conducta i el desenvolupament moral	Conducta oberta. Situacions socials d'aprenentatge o modelatge. Socialització.
Desenvolupament moral	Implica un canvi evolutiu sistemàtic de seqüència invariable, que requereix una reorganització de l'estructura.	No hi ha un canvi evolutiu sistemàtic i consistent; és relatiu a factors socioambientals.
Mètodes utilitzats	Situacions morals d'interacció social (Piaget). Dilemes morals, <i>role taking</i> o <i>comunidad escolar justa</i>	Conducta oberta: regles i prohibicions, conducta prosocial, processos de modelatge.
Representants	J. Piaget, L. Kohlberg, E. Turiel, J. Rawls, principalment.	Conductisme (Skinner), neoconductisme, aprenentatge social (Bandura) i psicoanàlisi (Freud)

TAULA NÚM. 7:

GÈNESI I DESENVOLUPAMENT DE LA MORAL

(BOLÍVAR 1992:123)

A la taula anterior es resumeixen les principals característiques definitòries dels dos enfocaments, ara bé, estudis més recents en l'àmbit dels valors distingeixen altres tendències de l'educació moral, derivades dels enfocaments anteriors. Ens referim a les aportacions de Puig i Martín (1986:13-66), membres del grup de valors de l'Institut Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat de Barcelona, els quals ens exposen algunes característiques de les diferents tendències en educació moral, unes més fonamentades en la concepció socialitzadora i altres en l'enfocament més cognitiu. Un resum del seu estudi el presentem a continuació:

<b>Resum de les principals tendències d'educació moral, a partir de les aportacions de Puig i Martín</b>		
<b>Tendències</b>	<b>Principals representants</b>	<b>Característiques</b>
<b>Educació moral com a socialització</b>	DURKHEIM	Basada en la reproducció de valors socials vigents Imposició de valors i normes externes per una <i>autoritat</i> Adaptació a les normes socials
<b>Educació moral com a aclariment de valors</b>	RATHS, HARMIN I SIMON	Concepció relativista dels valors - conflicte de valors - Aclariment de valors Evitar adoctrinar i inculcar valors
<b>Educació moral com a desenvolupament</b>	DEWEY, PIAGET I KOLBERG	Educació moral cognitiva i evolutiva, basada en: - Procés de desenvolupament - Existència d'uns estadis de desenvolupament - Cada fase o estadi és superior a l'anterior
<b>Educació moral com a formació d'hàbits virtuosos</b>	PETERS	L'educació moral és sinònim d'adquisició de VIRTUTS, formació d'hàbits, formació del caràcter.
<b>Construcció de la personalitat moral</b>	GREM, ICE Barcelona MARTINEZ, PUIG...	La moral no està determinada sinó que s'ha de construir La moral és un producte cultural que depèn del subjecte i conjunt de subjectes L'educació moral té un contingut socialitzador però considera imprescindible el vessant crític, creatiu i autònom de la persona

TAULA NÚM. 8

RESUM DE TENDÈNCIES EN EDUCACIÓ MORAL A PARTIR DE LES APORTACIONS DE  
PUIG I MARTÍN, A PUIG 1996

No és objecte del nostre estudi aprofundir en les diferents tendències existents en l'àmbit de l'educació moral, però tant a l'obra de Bolívar, com a la de Puig i Martín i altres autors es pot constatar una gran varietat de tendències i metodologies en aquest àmbit, i també se'n pot ampliar la informació.

Quina és la nostra opinió respecte a les diferents formes bàsiques de concebre l'educació en valors? Estem d'acord a considerar que les actituds i els valors són el resultat de la influència ambiental? Hem d'educar adaptant el nen a un medi social integrant les normes i valors existents? (enfocament sociabilitzador) o bé creiem que hem de potenciar una construcció autònoma i crítica dels principis morals de cada alumne? (enfocament cognitiu/constructista). Pensem que els valors són relatius i, per tant, no ens hi hem de definir, sinó que hem d'ajudar a aclarir-los? (enfocament relativista). Bolívar fa una aposta perquè els educadors siguin *eclèctics* i seleccionin de cada teoria el que millor pot adaptar-

se als objectius educatius que es plantegen. Estem d'acord en aquesta solució integradora de les diferents tendències i remarquem els avantatges i inconvenients que presenta cada una. Segons Bolívar:

*“Així, un enfocament cognitiu, malgrat la seva virtualitat, es mostra insuficient en l'educació infantil i els primers cicles de primària, en els quals hem d'incidir més en aspectes afectius que en els cognitius. Com ha assenyalat coherentment Peters, a les primeres edats cal conciliar elements de les teories socialitzadores i cognitives de l'enfocament heterònom de les normes i del que propugna l'autonomia moral.” (Bolívar 1992:159)*

Finalment, hem volgut exposar de manera general quines han estat les tendències més significatives en l'àmbit de l'educació dels valors, ja que el seu coneixement ens permetrà abordar els apartats següents d'aquest capítol, ja que sovint haurem de fer referència a alguns aspectes d'aquestes teories per situar alguns dels problemes que impliquen l'ensenyament dels valors, o bé per analitzar les metodologies i tècniques d'ensenyament —aprenentatge i d'avaluació— moltes d'elles aportades per autors presentats en aquest apartat.

## **3.2. Ensenyament i aprenentatge dels continguts actitudinals a l'escola**

En el plantejament de les principals teories psicològiques de desenvolupament de les actituds (apartat 3.1) ja s'apunta cap a un dels principals problemes que suposarà l'educació de les actituds i els valors: l'escola ha d'educar cap a una reproducció i integració dels valors socialment vigents, o bé ha de contribuir a una crítica vers aquests valors? És l'escola la institució que s'ha de fer càrrec d'assumir l'educació en els valors? Quines són les actituds i els valors que s'han de transmetre a l'escola? És responsabilitat de cada professor, o una tasca conjunta de tot el centre? Com influeixen la família i els mitjans de comunicació en l'educació de valors i actituds? Quin n'és el paper del professor? És possible mantenir una neutralitat?... Totes aquestes qüestions són aspectes que estudiarem en els apartats següents.

### **3.2.1. Funció de l'escola en la transmissió dels continguts actitudinals**

Victoria Camps (1990:124) afirma que “l'educació no es troba lliure de valors”. L'escola com a institució educativa ha d'assumir que, a més d'instruir i transmetre uns coneixements i unes habilitats o tècniques, també ha de formar

persones. No es pot separar la instrucció de l'educació i, a l'inrevés, no hi ha educació sense instrucció. Díez assenyala que no hi ha activitat educativa que no comporti educar en valors:

*"D'aquesta manera, educar fa referència a una sèrie d'activitats carregades de valor en elles mateixes[...] es tracta d'una expressió purament pleonàstica. Em refereixo a l'expressió educació en valors. És que no es pot parlar d'una activitat educativa que no impliqui necessàriament fer-ho en valors?" (Díez 1997:2)*

Si l'educació no es troba lliure de valors, llavors l'escola mai no pot ser neutral. Trilla (1992), Bolívar (1992), Lucini (1993), Gutiérrez (1995), Puig (1998) Sabater (1997) entre d'altres, mantenen que l'escola moralment neutral no existeix. Això no ha d'implicar que l'escola sigui dogmàtica o adoctrinadora, ja que no ha de pretendre imposar o inculcar determinats valors davant d'altres que també poden ser legítims, sinó que ha de crear condicions perquè cada comunitat educativa tingui l'oportunitat de reflexionar i prendre decisions sobre com plantejar la formació de valors entre l'alumnat. Per tant, segons aquests autors, si reconeixem que tota educació té un component moral és millor fer-lo explícit i assumir-lo de forma conscient i intencionada.

*"Una escola moralment neutral és una fal·làcia [...]; l'escola moralitza en aquest sentit, com ho fan els mitjans de comunicació, el carrer i, sobretot, la família, de manera que és millor assumir conscientment pensant en un públic el més universal possible, és a dir, sense indoctrinar, però amb procedimentalisme crític i educador." (Bolívar, Taberner i Ventura 1995:26)*

Des de sempre, a l'escola s'han transmès actituds i valors, encara que aquests no sempre s'han mostrat obertament sinó que formaven part del que s'anomena *currículum ocult*. En la proposta de la Reforma, el que es pretén és planificar els continguts d'actituds, valors i normes, pensant que en certa manera això permetrà controlar aquest *currículum ocult*. Segons s'argumenta al DCB:

*"Des d'aquesta proposta curricular es pretén, en canvi, que els professors programin i treballin aquests continguts tant com els altres, ja que, de fet, els alumnes aprenen actituds, valors i normes a l'escola. L'única diferència en aquesta proposta és, de fet, un avantatge, ja que aquest aprenentatge no es produirà de manera no planificada, formant part del currículum ocult, sinó que l'escola intervindrà intencionadament afavorint les situacions d'ensenyament que asseguraran el desenvolupament de valors, normes i actituds." (DCB, 1989: 42)*

Bolívar considera que és una fal·làcia intentar eliminar i controlar el **currículum ocult**, malgrat que es concretin els continguts actitudinals de cada bloc temàtic ja que aquest sempre continuarà existint. Alguns dels arguments que exposa per justificar aquest fet són els següents:

*“Gran part de la investigació curricular ha posat de manifest que el currículum ocult se situa primàriament al nivell del mateix desenvolupament curricular (relacions socials a les classes i passadissos); per aquest motiu no podem creure que es pugui acabar amb ell pel sol fet d'escriure'l o programar-lo en el disseny.”(1992:47)*

Partint, doncs, que l'escola educa, en el sentit ampli de la paraula, i que l'educació no pot ser neutral, l'escola ha d'assumir una funció reproductora dels valors socials vigents, o ha de complir una funció transformadora i crítica de la societat en què vivim? Aquesta constitueix sens dubte una de les principals controvèrsies que es planteja la nostra societat: l'escola ha de promoure unes determinades actituds i uns determinats valors considerats necessaris per a la integració social, o bé s'ha d'estimular la formació d'una autonomia moral de l'alumnat, mitjançant el foment d'un esperit crític i alliberador? Molts autors opinen que ambdues coses són necessàries:

*“En l'educació ètico-cívica d'actituds i valors necessàriament ens movem entre reproduir els comportaments i ideologies vigents a la nostra societat i –sense renunciar al valor formatiu– induir un sentit crític i alliberador.” (Bolívar, Taverner i Ventura 1995:22)*

*“Quan parlem d'educació moral podem fer-ho en un sentit ampli o en un sentit més estricte. En un sentit ampli podem definir-la com a socialització. El seu objectiu és ajudar els educands a integrar-se a la societat [...] però l'educació moral no queda reduïda a socialització, sinó que també destaca un vessant creatiu, crític i transformador.[...]. En aquesta direcció apunta el sentit estricte de l'educació moral.” (Puig i Martín, 1998:25)*

Realment, aconseguir un equilibri entre les dues funcions esmentades —funció reproductora, i funció transformadora— és un repte gens fàcil d'assumir i aquest ha de constituir un objectiu a plantejar-se des del conjunt de tot el centre educatiu. En el projecte educatiu i projecte curricular de cada centre és on s'hauran de situar la planificació de les actituds i els valors en els blocs de continguts de cada àrea, de manera que no sorgeixin contradiccions entre el que es proposa a l'aula i el que es viu al centre.

*“El que es fa a l'aula, dins del treball de cada àrea/cicle, s'ha d'inscriure en l'acció conjunta del projecte de centre, perquè no quedi diluït en els interessos i motivacions de cada matèria, ni en contradicció entre uns espais i els altres.” (Bolívar 1992:264)*

*“La rellevància que els valors, les actituds i les opcions educatives tenen en el PEC ens obliguen a tractar-lo com un document altament significatiu per a l'educació moral i com un referent clar de valor.” (Puig i Martín 1998:91)*

És, doncs, a partir del procés d'elaboració del PEC i PCC, on es contrastaran, consensuaran i definiran els principals valors que el centre vol promoure, i també on es concretaran els espais i les propostes per portar-los a terme.

### **3.2.2. Treball de totes les matèries o d'una matèria en concret?**

*"Podries dir-me tu, Sòcrates, si la virtut s'adquireix mitjançant l'ensenyament o mitjançant l'exercici, o bé si no és conseqüència ni de l'ensenyament ni de l'exercici, sinó que és la natura la que dóna a l'home, o si, fins i tot, prové d'alguna altra causa?" (Plató: Menón, 70ª, a Bolívar 1992:165)*

*"La moral és com la gramàtica. Podem conèixer-ne perfectament les regles però ser incapaços d'aplicar-les a la vida quotidiana [...]; la moral no s'ensenya, es viu." (Freinet 1975, a Bolívar 1992:165)*

A les cites de Plató i Freinet se'ns planteja el dubte de si l'ensenyament d'actituds i valors ha de ser motiu d'una assignatura en particular, de totes les assignatures o de tot el centre educatiu. D'altra banda, també es qüestiona si la moral s'ha d'ensenyar o forma part d'una manera de fer i viure, tal com expressa Freinet.

Bolívar (1995:180) ens explica com Kohlberg (enfocament cognitiu) després de molts anys d'impartir educació moral mitjançant classes formals, va proposar insertar l'educació moral dins la vida escolar, reivindicant la dimensió comunitària com una autèntica base per a l'educació moral. D'aquesta manera Kohlberg va proposar com a mitjà per a l'educació en valors el treball a partir d'una certa *democràcia educativa* o *comunitat escolar justa* (vegeu la pàg.116) basada en la participació dels alumnes i el professorat en l'organització del centre (normes de convivència, judici de validesa, etc.). De la proposta de Kohlberg sorgí el concepte d'*atmosfera moral*, que en les darreres dècades s'ha substituït per el terme de *cultura moral*, aspectes que indiquen com la vida comunitària de l'escola pot afavorir o no el desenvolupament moral del seu alumnat.

Puig defensa obertament la tesi que l'educació moral es transmet gràcies al clima de l'aula i l'escola i al dia a dia de l'educació:

*"L'educació moral, més que assolir-se a través de classes, es transmet gràcies al clima de l'aula i de l'escola: es vehicula a través del que, d'una manera vaga però significativa, anomenem el dia a dia de l'educació. La moral s'aprèn a tot arreu, i no únicament ni principalment durant una estona de classe dedicada a ensenyar-la." (1999:9)*

Puig i Martínez consideren que l'educació de les actituds i els valors s'ha d'assumir des de cada una de les àrees i en el seu conjunt i s'ha d'integrar a la vida del centre:

*"L'educació moral, encara que hagi de comptar amb un temps específic per ser cultivada, no és privativa de cap àrea en concret, ni de cap temps escolar en exclusiva. Únicament quan els alumnes perceben que a tots els àmbits dels seu treball escolar hi ha un component moral, i tal component és considerat i reflexionat juntament amb els temes propis de cada assignatura, els serà més fàcil acceptar que la moral no és quelcom aliè a la vida i, en conseqüència, estaran millor disposats a construir els seus criteris de judici i les seves conductes morals."* (1989:171, a Bolívar 1992:166)

Els mateixos autors valoren molt positivament l'oportunitat que ofereix la Reforma en destacar el bloc de continguts, valors i normes, però lamenten "el dèficit que el disseny arrossega en no reservar un espai o horari per al seu treball en l'àmbit específic de l'ètica i l'educació moral, exceptuant-ne l'últim curs de l'educació secundària obligatòria (Martínez i Puig, 1991:7). Per tant, segons aquests autors es reivindica més que una assignatura concreta **un espai i un temps** per poder tractar l'educació en els valors, aspecte que la proposta de la Reforma ha recollit de manera molt limitada.

Segons les aportacions anteriors, hem de considerar que l'educació en els valors i actituds dels alumnes és tasca de cada professor des de cada una de les matèries curriculars, del treball realitzat en el seu conjunt i, finalment, del treball que es realitzi en el context de tot el centre educatiu.

*"En la discussió de si l'educació moral és tasca d'una disciplina escolar específica o, més aviat, dels context organitzatiu social que viuen els alumnes i de l'acció conjunta de tot el professorat, s'oblida que la dispersió de la responsabilitat docent pot ser -a la llarga a que ningú la faci- angoixats per les tasques disciplinàries concretes."* (Bolívar, 1992:165)

Bolívar planteja, des del nostre punt de vista, un greu problema: si bé conceptualment sembla totalment correcte que l'educació moral hagi de ser assumida col·lectivament per tot el professorat, a la pràctica diària, els mestres poden sentir-se més implicats per les tasques de cada una de les àrees en concret. Per tant, hi ha el risc que davant d'una responsabilitat compartida es prioritzi la responsabilitat més individual deixant en segon terme o oblidant la primera. Davant d'aquest dilema, probablement la proposta de Puig i Martínez d'incorporar *un espai i un temps* podria alleujar aquest problema, que fàcilment s'intueix a la pràctica quotidiana.

Lucini també apunta que en la fonamentació psicopedagògica de la Reforma, l'educació ètica o dels valors no es planteja com un problema d'àrees sinó com una concepció global del projecte en què s'interrelacionen tots els components:

*“Des d'aquests plantejaments, que són intuïts en la fonamentació psicopedagògica que roman a la Reforma, l'educació ètica o dels valors no és fonamentalment un problema d'àrees o d'assignatures, sinó d'una concepció global del projecte on queden interrelacionats tots els seus components.”*  
(1992:50)

Un altre tema que complica la situació ha estat la problemàtica referent a la classe d'Ètica com a alternativa de la Religió. Des del nostre punt de vista el disseny curricular ha caigut en un greu error en acceptar aquest plantejament, ja que una educació ètica hauria de ser impartida a tots els nens i no únicament als qui no han escollit voluntàriament la Religió. El tema ha estat molt criticat i de moment la situació encara no s'ha resolt.

*“La controvèrsia sobre el àrea o la classe de Religió o Ètica és, sens dubte important; i cal trobar una solució satisfactòria que respecti el dret a la llibertat d'ensenyament, però així i tot, no és ni la clau ni el problema fonamental per al repte al qual s'enfronta la societat contemporània, i que ens concerneix a tots, de posar en peu un projecte comú que doni sentit al nostre present i que orienti el nostre futur.”* (Luccini,1992:50)

*“El plantejament d'un espai curricular diferenciat (assignatura d'ètica o d'educació moral) és un tema controvertit, entre altres raons perquè apareix lligat al problema de l'ensenyament de la religió a l'escola..”* (Gómez, 1995:137)

Creiem que l'assignatura de Religió s'ha d'impartir com una activitat complementària, que no suposi una imposició per a aquells alumnes que no l'escullin, ja que aquest plantejament no és correcte en el marc d'una escola laica i liberal i, en canvi, considerem del tot necessari oferir coneixements d'ètica a tots els alumnes, sigui quina sigui la seva opció religiosa.

A més de les reflexions i dubtes exposats, se'ns planteja un altre problema: els valors, actituds i les normes, són específics de cada bloc de contingut o són comuns a tots? A les propostes del DCB, es pot veure com els continguts actitudinals canvien quan canvia el bloc de contingut. Bolívar, en aquest sentit, es refereix a les aportacions de Peters (1973), que va recollir Stenhouse (1984):

*“Les actituds que ha d'aconseguir en l'ensenyament d'una matèria no són externes (continguts conceptuals, procedimentals i a més, actituds) al mateix procés d'ensenyament; van immerses (són immanents) al procediment utilitzat i a la metodologia. Per això les actituds, valors i normes no canvien quan canvia el bloc temàtic, no es fan mitjançant accions docents, sinó en les pròpies accions.”* (A Bolívar, 1992:48)

D'acord amb el plantejament de Peters, la proposta de la Reforma es converteix en molt repetitiva, analítica i forçada, ja que concretar continguts actitudinals per cada un dels blocs de continguts és una tasca que no té massa sentit, i fins



i tot pot resultar contradictòria amb el tractament global en què creiem que s'ha d'abordar aquest tipus de treball.

Com a resum, podem manifestar el següent:

- Estem totalment d'acord amb la proposta de la Reforma que expressa la necessitat de planificar, desenvolupar i avaluar els continguts de valors, actituds i normes, encara que probablement requereixi un tractament diferent que la resta de continguts escolars.
- Si des de l'Administració es creu que els continguts actitudinals s'han de planificar, programar i avaluar, cal que també es donin criteris i orientacions metodològiques per tal de poder-ho fer correctament.
- També coincidim que aquest treball s'ha de portar a terme a partir de la intervenció de tot el professorat de la comunitat educativa en el projecte educatiu i el projecte curricular de cada centre. Ara, bé, considerem que aquesta tasca resulta realment difícil de portar a terme sobretot per l'actual inestabilitat de les plantilles i pel plantejament encara excessivament burocràtic que s'ha atorgat a la realització d'aquests projectes.
- Malgrat que l'educació en actituds i valors s'hagi d'assumir des de cada àrea concreta i des dels temes transversals, creiem que cal disposar, a més, d'un espai específic per al seu desenvolupament i del fet que no necessàriament s'hagi de configurar com una assignatura concreta.

### **3.2.3. Cultura moral i organitzativa del centre**

Tenint en compte que les escoles i els centres educatius són un microcosmos que reproduïxen els conflictes presents a tota la nostra societat (Camps 1996:21), hem de ser conscients que el treball que es desenvolupi en el context del centre, les relacions que s'hi estableixin, les normes que regulin el seu funcionament habitual, els codis de conducta, etc., constituiran un referent clau per al desenvolupament d'actituds, valors i normes per a l'alumnat. Ja hem vist com determinats autors (Kohlberg, Bolívar, Puig i altres) destaquen la gran importància que té la vivència de les actituds en la dinàmica habitual dels centres i, per tant, aquestes han d'estar d'acord amb l'organització pràctica del centre:

*“No val la pena predicar a les aules certs valors i, en canvi, organitzar el centre o oferir models d'actuació, tant pel professorat com pels pares que donin un missatge contrari.” (MEC, 1993:12)*

Tal com afirma Puig (1999:12): “l'educació moral no és un treball en solitari, és un treball col·lectiu fet en el si d'una comunitat que ha d'expressar valors i ha

de ser democràtica". Per això l'autor ens acosta a la idea de clima o atmosfera moral d'un centre:

*"Clima o atmosfera moral d'un centre és allò que sempre s'està respirant. El que es viu sempre i a tot arreu, i de tant proper i habitual que de vegades ens costa veure i adonar-nos del seu valor." (Puig,1999:13)*

Segons Bolívar, al centre es genera una **cultura moral** pròpia de manera que els seus costums i formes de conducta incideixen en l'educació de les actituds i valors:

*"Hi ha un conjunt de creences i valors que constitueixen el marc de referència i identitat del centre; aquest conjunt és après (socialització o i enculturació de professors novells i alumnes) i/o compartit pel grup. La cultura escolar proveeix d'aquesta manera als seus membres d'un marc referencial per interpretar esdeveniments i conductes i per actuar de manera apropiada i acceptable davant la situació, com a conjunt de significats compartits pels seus membres." (1992:174)*

L'autor considera que el centre docent, com a espai i organització social amb unes relacions pròpies, és el que —a llarg termini— contribuirà decisivament, més enllà de l'aula i de la taula, amb l'educació en actituds i valors.

Van Maanen i Barley (1985, a Bolívar 1992:175) defineixen quatre camps d'anàlisi en els quals s'explica la gènesi, conservació i transmissió de la cultura organitzativa:

- El context ecològic: context físic, temporal i social en què conviuen i comparteixen els membres.
- La interacció: patrons i xarxes d'interacció entre els membres d'un grup i/o altres membres.
- Els acords col·lectius: conjunt de significats similars i interpretacions compartides.
- Capacitat reproductiva i adaptativa: cultura mantinguda i transmesa per un conjunt de pautes reproductives i adaptatives que, amb els canvis introduïts posteriorment en el temps, configuraran la cultura organitzativa.

Els quatre àmbits descrits configuraran l'**atmosfera moral o cultura moral del centre**. De quina manera aconseguirem que el centre educatiu s'impregni d'una determinada cultura moral? En les conclusions de les *Actes del seminari d'educació i valors* (1991:152), s'apunten tres línies possibles d'acció:

- a) Tota la comunitat escolar i també les seves activitats s'han d'impregnar d'aquells valors que es pretenen construir en aquesta comunitat. Això

implica assumir que cap acció dins de l'escola no és neutra axiològicament, s'ha de plantejar que la construcció de valors afecta tots els àmbits d'acció de la comunitat educativa i, per tant, tota l'organització de l'escola: des de la disposició del mobiliari a les escoles, fins a la forma de canalitzar la participació dels estudiants, passant per les activitats del consell escolar.

- b) Realitzar la construcció de valors de manera interdisciplinària, és a dir, a través de tot el currículum escolar, de manera transversal, que afecti les diferents disciplines, que impliqui d'alguna manera tots els sabers, i que signifiqui una dimensió comuna a tots ells.
- c) Assignar a l'educació en valors un lloc i un temps concrets dins del procés educatiu. Això es pot interpretar de dues maneres: considerar-ho com una assignatura específica pròpia, a la qual s'assigna un horari determinat, o considerar-ho com una part o bloc temàtic d'altres assignatures.

A les Actes es precisa que les tres línies d'acció no són excloents entre si, i es considera com a fonamental que s'impregni d'una dimensió moral tota l'acció docent (dues primeres línies: a i b), per davant de l'existència d'una assignatura en concret, però atesa la realitat actual i la manca de mitjans per portar a terme de manera eficaç les dues primeres formes d'actuació, alguns ponents del seminari consideren necessari assignar a l'educació moral un espai concret amb un horari determinat:

*"Segons els defensors d'aquesta idea si l'educació en valors no s'integra en el currículum en forma d'assignatura, es corre el risc que no s'integri de cap manera i que no s'atengui dins l'escola la dimensió moral de l'educació."*

(CIDE, 1991:153)

Si bé no hi ha un acord a admetre la necessitat d'una assignatura en concret, es considera fonamental el treball a realitzar en el conjunt de tot el centre educatiu. Tot i que compartim la proposta, entenem que, per a la gran majoria de centres educatius, pot ser idealista i difícil de portar-la a la pràctica. D'altra banda, creiem que als centres de titularitat religiosa pugui ser més fàcil que als de titularitat pública, ja que aquests centres realment manifesten de manera oberta i explícita una sèrie de valors, els quals han de ser assumits per tota la comunitat educativa (professorat, alumnat, i famílies). També creiem que encara són pocs els centres públics que realment es comprometen **col·lectivament** a defensar uns valors concrets, malgrat que aquests puguin quedar escrits al PEC o PCC del centre.

### **3.2.4. Influència del context social: la família, els mitjans de comunicació i la societat**

Si bé hem exposat que l'escola té una important funció en l'educació de les actituds i els valors, seria totalment erroni pensar que aquesta institució és l'única responsable d'aquest aspecte. És evident que hi ha altres agents socials que juguen un paper tant o més important que l'escola en l'àmbit de l'educació d'actituds i valors. Podem destacar com a més importants la família, els mitjans de comunicació, el context social proper al nen, etc. S'han realitzat diferents estudis, sobretot en l'àmbit de la psicologia social, en els quals es posa de manifest l'enorme influència dels esmentats agents socials sobre la persona.

#### **3.2.4.1. La família**

El primer lloc on el nen adquireix un sistema de valors és la família. Tradicionalment la família –i també l'església– constituïa un referent bàsic per a l'educació en valors en els nens. Actualment, l'estructura familiar ha sofert molts canvis, la qual cosa ha fet que en determinats moments la família hagi arribat a traspasar a l'escola la seva responsabilitat en l'educació moral dels nens. Com a reacció, alguns ensenyants han sentit un excés de responsabilitat, ja que han considerat que l'escola ha d'educar en actituds i valors, però que la família ha de constituir el primer referent per als nens i, per tant, l'escola no ha de substituir la tasca que es pugui realitzar des del nucli familiar: en tot cas, ha de complementar-la.

Per això, Bolívar afirma que recuperar la dimensió comunitària de l'educació, implica també "reivindicar el paper educatiu de la família, enfront de la cessió de responsabilitat insuportable per al professorat, amb què s'ha volgut, en les darreres dècades, carregar l'escola (...); es tracta "bàsicament d'assumir la responsabilitat inalienable que, en coordinació amb el professorat, tenen –les famílies– en el ple desenvolupament de la personalitat i en l'educació dels seus fills i les seves filles." (Bolívar 1995:38)

Sabater (1997) exposa que la primera influència educativa del nen es produeix en el seu entorn familiar –socialització primària–, i també remarca el gran poder que té el clima familiar ja que en aquest hi ha afectivitat i ofereix una educació vivencial i no discursiva. Ara bé, segons l'autor, el protagonisme de la família en la majoria de les societats pateix un veritable *eclipsi* i això constitueix un gran problema per als mestres. Tedesco es refereix a aquest problema:

*"Els docents perceben aquest fenomen quotidianament, i una de les seves queixes més recurrents és que els nens accedeixen a l'escola amb un nucli bàsic de socialització insuficient per encarar amb èxit la tasca d'aprenentatge."*

*Per dir-ho esquemàticament, quan la família socialitzava, l'escola podia ocupar-se d'ensenyar.*" (A Sabater, 1997:58)

D'altra banda, els nens passen només 5 o 6 hores en el centre educatiu, sota la tutela dels professors. És impossible que aquests aconseguixin que els alumnes adquireixin bons hàbits (responsabilitat, honestat, tolerància, cooperació) sense col·laborar molt estretament amb altres agents socialitzadors, amb la família sobretot. (Bolívar, Taverner i Ventura, 1995:25)

Finalment, no hem d'oblidar que l'educació de valors és tasca de tots, però hem de reconèixer que els espais més propers a l'educació són l'escola i la família. Per tant, caldrà pensar que l'escola haurà de comptar amb la participació dels pares i mares, implicar-los en propostes concretes i tenir present que cada alumne/a viu un context familiar diferent, per la qual cosa caldrà aplicar un tractament sobre el tema de manera diferenciada.

### **3.2.4.2. Els mitjans de comunicació**

El paper dels mitjans de comunicació i, sobretot, de la televisió, des de l'escola es veu amb una doble i contradictòria sensació: d'una banda apareixen com a negatius, ja que contribueixen a la transmissió de contravalors, i, de l'altra, constitueixen elements d'un enorme potencial educatiu, per diverses raons:

*"La seva influència de caràcter massiu; la seva capacitat d'arribar a molts temes amb referent axiològic; el gran potencial d'imitació que té un vehicle com la imatge, suport bàsic de la informació transmesa per la televisió; l'eficàcia demostrada en aquells casos, encara pocs, en els quals s'ha utilitzat com a element d'instrucció i formació."* (CIDE, 1991:148)

Bolívar (1995:43) ressalta "el poderós paper dels mitjans de formació de masses (més que de comunicació) i que aquests han arribat a constituir-se ja no tan sols en una educació paral·lela, sinó la veritable *educació moral* d'avui". L'autor es refereix a les paraules del novel·lista Uslar Pietri (1993):

*"En el joc ordinari de valors, de motivacions, de creences, de prejudicis d'apetència i de ideals de vida, la comunicació massiva no és solament una nova i diferent forma d'educació més poderosa que cap altra que l'home hagi conegut, sinó que en l'essencial, és la veritable i única activitat formativa a la qual està sotmès constantment amb els resultats més amenaçadors (...). La noció mateixa d'una educació en què el seu objectiu és la formació d'éssers humans millors, participants i agents d'una societat justa, quasi ha desaparegut, submergida en aquest immens oceà humà anònim i anàrquic de la informació massiva..."* (ídem op.cit.:43)

Un tema important i que ha generat moltes investigacions, és la violència a la televisió i l'actitud agressiva que genera, sobretot en nens i adolescents. (Gutiérrez, 1995:166). Els nens imiten i s'identifiquen amb els models que reben per la pantalla: és la televisió l'objecte d'identificació, projecció i escola d'imitació sobre actituds, valors i estils de vida personal. (Crespo:5).

Per tant, si bé la televisió comporta un enorme potencial educatiu, paral·lelament també pot transmetre una gran quantitat de valors que entrin en contradicció amb els que l'escola s'ha proposat transmetre. Per aquest motiu, serà fonamental que els mestres tinguin consciència que la televisió pot representar un veritable *competidor*, ja que posseeix un gran poder de *seducció* i fins i tot *hipnotitzador* de cara a l'espectador (Sabater, 1977:73). D'altra banda, caldrà que els alumnes i les alumnes siguin formats com a usuaris crítics i reflexius de la informació que s'ofereix en els mitjans de comunicació.

Si atenem les investigacions realitzades que confirmen l'enorme potencial de la televisió per a l'educació en valors, des de l'escola podem treballar per tal que aquesta constitueixi una estratègia per al seu ensenyament. D'aquesta manera, Crespo proposa la utilització de la TV com un recurs didàctic per aconseguir diferents objectius, entre els quals destaquem els següents:

- Donar a conèixer el grau de contaminació i manipulació televisiva en què es troben els membres de la comunitat educativa.
- Desenvolupar la crítica educativa enfront de la televisió: es tracta de crear espectadors crítics, analítics i conscients de la televisió que miren.
- Afavorir la capacitat d'utilització de la televisió per desenvolupar el projecte personal de vida.
- Aprofundir en la col·laboració entre escola i família per a l'ensenyament coordinat en valors i actituds.

### **3.2.4.3. La societat en general**

D'altra banda, si considerem les característiques de la societat que ens envolta i dels valors que aquesta aporta: competitivitat, individualisme, consum..., ens podem preguntar si realment val la pena educar en valors a l'escola, quan fora d'aquesta institució el nen es trobarà possiblement amb uns valors oposats als que nosaltres desitgem. Lucini formula un seguit de dubtes i reflexions que considerem molt oportuns:

*"De què val avui, a la nostra societat contemporània, una proposta educativa fonamentada en valors positius, si a la vida quotidiana dels educands en contacte amb la realitat no es constata, amb freqüència, el reflex real*

*d'aquests valors? Fins a quin punt avui té l'escola capacitat per enfrontar-se, d'una manera pràctica i real, a la influència de la pressió social i dels mitjans de comunicació com a freqüents portadors de valors que entren en contradicció amb els que es propugnen en l'acció escolar?" (1994: 38)*

L'autor, tot i que és conscient de les pressions i influències externes, diu que el plantejament de l'escola no s'ha de rendir o ni ha d'abandonar la possibilitat de donar una oferta alternativa i considera que val la pena "seguir confiant i creient en el futur i ser capaços de transformar-lo".

Creiem que l'escola té una difícil tasca però que, paral·lelament a aquesta societat portadora de valors *negatius*, en els darrers anys hi ha hagut un forta reacció al model de societat en què vivim i un veritable intent de crítica i transformació. Ens referim fonamentalment a la tasca que estan desenvolupant sobretot les ONG, que han realitzat diferents campanyes de sensibilització, han iniciat projectes de gran interès social, han elaborat materials de treball per educar i sensibilitzar en aquest àmbit i, sens dubte, és tot aquest treball realitzat que ens permet mirar el futur amb més optimisme. Puig ho expressa així:

*"Hem d'assenyalar també les contribucions dispars i asistemàtiques, però de gran interès, que han realitzat diferents col·lectius vinculats a l'educació per a la pau, per al desenvolupament, per a la conservació de la natura, o per a la no-discriminació per raó de sexe. Probablement gràcies a l'impuls d'aquests col·lectius ha estat possible definir el contingut d'alguns temes transversals."*  
(1995:18)

Tal com ens indica Sabater "tot educador ha de ser optimista i l'acte d'educar requereix de coratge; si no és així més val abstenir-s'hi (1997:19)"; per tant, no serveix de res lamentar-se dels molts problemes socials que ens podem trobar, encara si que n'hem de ser conscients i treballar per afrontar-los amb aquest *coratge i optimisme* que proposa Sabater.

### **3.3. Aspectes didàctics de l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts actitudinals**

En apartats anteriors hem exposat com l'ensenyament i l'aprenentatge dels continguts d'actituds, valors i normes s'ha de plantejar a tot el centre educatiu —a través dels PEC i PCC— i que es concretarà mitjançant els temes transversals i de les propostes que es formulin a cada una de les assignatures curriculars. El treball d'aquest tipus de continguts de manera aïllada des de cada àrea i sense uns acords comuns, difícilment repercutirà en els alumnes.

D'altra banda, si tenim present que “les actituds i els valors en la Reforma no rau en **el** (contingut) que s'ensenya, sinó **en la manera com s'ensenya** i s'aprèn, que és immanent al procés educatiu” (Bolívar 1992:48), a continuació ens proposem analitzar la influència del mètode de treball en l'educació de les actituds i els valors. Per realitzar aquesta reflexió partirem de les qüestions següents: hi ha estratègies metodològiques específiques per desenvolupar aquests tipus de continguts? Quins són els principals recursos didàctics per treballar-los? Són instruments vàlids per a totes les assignatures? Quins són els mecanismes d'avaluació dels continguts actitudinals? Quins són els principals problemes per aplicar-los? Influeix l'actitud del professorat en la transmissió dels continguts? De quina manera? Pel que fa al clima de la sessió, quina incidència té respecte dels continguts d'actituds valors i normes?

Tots aquests aspectes són els que abordarem als apartats següents.



### **3.3.1. Metodologia**

Si bé la Reforma Educativa planteja una forta necessitat d'incorporar els continguts actitudinals a l'ensenyament, no ofereix cap tipus d'orientació metodològica sobre com s'ha de portar a terme la transmissió d'aquests continguts. Partint que els continguts d'actituds, valors i normes *no s'ensenyen* ja que van implícits en la pràctica educativa, com els podem incorporar a la nostra tasca educativa? L'Administració ha encomanat aquesta responsabilitat al professorat, però no li ha ofert instruments per a portar-la a terme.

Afortunadament són molts els professionals que s'han interessat sobre la problemàtica plantejada i s'han interessat per donar alternatives, i propostes concretes per intentar resoldre aquest problema. Volem ressaltar sobretot aquelles propostes fonamentades amb un enfocament cognitiu i constructivista, ja que és en el que se sustenta la proposta de Reforma. Per això descriurem les metodologies coherents amb un planejament crític i autònom de l'educació moral, entenent que aquesta s'ha de construir a partir del mateix individu. D'altra banda, desestimarem aquells mètodes que pretenen únicament reproduir els valors socials vigents a partir d'una imposició, fet que suposaria un adoctrinament o manipulació a partir d'una autoritat externa a la persona.

També volem remarcar que hi ha molta documentació i bibliografia en què s'exposen diferents mètodes de treball per a l'educació dels continguts actitudinals, l'educació en valors i l'educació moral. Per tant, sense intenció d'aprofundir en el tema, farem un resum de les aportacions que hem considerat més rellevants. Considerem que és interessant conèixer les propostes que presenta Bolívar (1992 i 1995) sobre els principals mètodes i estratègies d'ensenyament de valors i les del GREM (grup de recerca en educació moral, de la Universitat de Barcelona), com a principals aportacions realitzades en aquest àmbit (Martínez i Puig 1991, Puig 1996, Puig i Martín 1998, etc.).

També cal dir que en aquest apartat ens limitarem a fer una breu descripció dels mètodes, però hem de tenir present que també hi ha uns aspectes didàctics que cal tenir en compte en la seva aplicació i que aquí no exposarem. Per tant, caldrà remetre'ns a la bibliografia que s'aporta per aprofundir en aquest tema.

#### **3.3.1.1. Aclariment de valors**

És una metodologia molt estesa en els països anglosaxons i fonamentada en una concepció relativista dels valors. Aquest corrent planteja que cada persona ha de sentir-se responsable i compromesa amb els seus valors socials i morals.

No distingeix entre valors morals (que no són subjectius) i altres valors (que sí que solen ser-ho). La finalitat de l'educació moral —segons aquesta proposta— és ajudar que l'alumne analitzi, aclareixi i esculli els seus propis valors, i estableixi la seva pròpia jerarquia de valors. El professor participa com un membre més del grup i s'absté de donar-hi la seva opinió, ja que això impediria als alumnes la reflexió sobre els seus propis valors.

Com a principals estratègies que aporta aquest model podem citar aquestes:

**Diàlegs aclaridors.** Plantegen una sèrie de preguntes que obliguen a respondre i a reflexionar sobre les respostes aportades, en la mesura que es va desenvolupant un diàleg. Bolívar (1992:217) manifesta que “són especialment adequats per a temes que impliquen una valoració: actituds, aspiracions, propòsits, interessos, fins i objectius, experiències de vida i situacions socials”. En aquests tipus d'exercicis no es jutgen les respostes donades per a l'alumne sinó que “s'estimula per a continuar la reflexió. La idea és que mitjançant el diàleg aclaridor hem d'aconseguir que l'alumne dialogui amb si mateix”. (Vilar, 1991:38). Habitualment s'apliquen individualment.

#### Tipus de preguntes

- D'on creus que ha sorgit aquesta idea?
- Fa molt temps que penses així?
- Pots definir millor aquesta idea?
- Hi ha alguna altra possibilitat?
- Quines conseqüències tindria aquesta alternativa?
- Estàs content amb això?
- Estàs més tranquil després d'haver decidit?
- Llavors, exactament, tu que en penses?
- T'agradaria explicar a (...) el que realment penses?
- Ho faries realment o ho dius per dir-ho?
- Què fas, en relació amb el tema?

QUADRE NÚM. 8

EXEMPLE DE DIÀLEG ACLARIDOR

VILAR (1991:38)

**Full de valors.** A diferència dels anteriors, que són més apropiats per aplicar-los individualment, el full de valors permet presentar-lo individualment o en grup. Consisteix a presentar als alumnes una situació problemàtica o conflictiva, a través de la lectura d'un text, la presentació d'una imatge, una dramatització, etc., amb una llista de preguntes que convidin a la discussió i a un posicionament sobre el tema. En aquest cas, serà més important l'argumentació i justificació de les respostes donades, que no pas les respostes.

**Exemple: discriminació sexual**

Es presenten diferents anuncis publicitaris, tant de la TV com de la premsa escrita que evidencien un tracte discriminatori de la imatge corporal femenina o d'exaltació de la masculina. A partir d'aquí l'alumne ha de respondre les diferents preguntes al full de valors.

- Per evitar la promoció de la discriminació sexual en l'esport, què creus que haurien de fer les institucions públiques? Quines solucions proposaries? Fes un llistat d'actuacions prioritzades. Argumenta la resposta.

A continuació es discutiria en grup.

QUADRE NÚM. 9

EXEMPLE DE FULL DE VALORS

GAIRIN I ROURE (1996:74)

**Frases incompletes.** És una tècnica de caràcter individual que consisteix a presentar una llista mes o menys llarga de frases inacabades sobre un determinat tema. Ajuden a fer reflexionar l'alumne sobre les seves pròpies creences, opinions o preferències. En aquests exercici no cal posar en comú amb altres persones el que s'ha escrit. L'objectiu bàsic "és que cada alumne descobreixi o elabori informació sobre la seva pròpia persona, informació que l'ajudarà a conèixer-se millor, a reflexionar sobre si mateix i, probablement, a mantenir actituds personals més coherents." (Puig 1995: 143)

### **Frases incompletes**

- Entre les coses que més m'importen a la vida hi ha...
- El que em fa sentir bé és...
- Allò pel que principalment vull lluitar és...
- M'adono que vull superar-me en...
- Tinc ganes de...
- El que més em fa patir és...
- Per a mi la mentida es produeix...

QUADRE NÚM. 10: EXEMPLE DE FRASES INCOMPLETES

BOLÍVAR (1992:219)

**Escala de valors.** Aquesta tècnica planteja a l'alumne l'elecció d'una alternativa entre dues o més propostes que ha fet el professor. S'haurà de justificar i argumentar davant del grup o classe els motius de l'elecció i, si és possible, es demanarà al nen que concreti i ordeni les seves preferències.

### **Escala de valors**

Imagina que has de construir una nova ciutat. Quins edificis serien per a tu els més importants i s'haurien de construir en primer lloc? Quins en segon i tercer lloc, etc. Justifica la resposta.

- Hospital
- Comissaria de policia
- Església
- Estació depuradora
- Supermercats
- Escoles

QUADRE NÚM. 11: EXEMPLE D'ESCALA DE VALORS

BOLÍVAR (1992 :218)

### 3.3.1.2. Estimular el desenvolupament moral

**Dilemes morals.** Fonamentats en l'educació moral evolutiva de Kohlberg, el qual defuig del relativisme ètic i intenta establir una via que reculli el paper del raonament i judici moral com a base per al desenvolupament moral.

*“Un dilema moral consisteix a presentar una situació moral conflictiva, que involucra en l'elecció un conflicte de valors: casos morals en què el respecte d'uns valors està en contradicció amb altres valors. Aquests es plantegen obertament, de manera que la resposta no ve donada, i l'alumne haurà de reflexionar abans de fer un judici.” (Bolívar 1992:220)*

Els dilemes són situacions que no ofereixen una única solució acceptable, ni una solució completament clara i indiscutible, sinó que obliguen a la persona a reflexionar entre dues o més alternatives. En finalitzar la discussió hi ha un debat en grup on cada alumne ha de defensar la seva opinió i contrastar els seus raonaments amb les aportacions de la resta de participants.

#### Exemple d'un dilema moral

L'alcalde d'un poble té un greu problema que no sap com solucionar. Fa anys que al poble funciona una fàbrica de teixits on treballen moltes persones. La majoria de les famílies del poble viuen del sou que el pare o la mare guanya a la fàbrica. L'inconvenient de la fàbrica és que en tenyir els teixits s'expulsa molta aigua bruta. L'aigua ha contaminat el riu, han mort els peixos que hi vivien i no se sap si encara causarà més mals. L'alcalde no sap què fer: tancar la fàbrica o deixar que el riu continuï contaminat.

Què creus que hauria de fer l'alcalde? Per què?

QUADRE NÚM. 12: EXEMPLE DE DILEMA MORAL

GREM (1995), A PUIG I MARTIN (1998:142)

Gutiérrez (1998) selecciona un seguit de temes controvertits vàlids per construir dilemes morals en el context físic esportiu: la salut i la seguretat d'un esportista davant els seus guanys; les pràctiques esportives individuals en relació amb les pràctiques esportives de grup; la valoració dels efectes que determinades pràctiques i hàbits tenen sobre la condició física, tant positius (activitat física, hàbits higiènics...) com negatius (tabac, mals hàbits alimentaris, sedentarisme...); acceptació del repte de competir amb altres, sense que això suposi actituds de rivalitat, entenent l'oposició com una estratègia de joc i no com una actitud enfront dels altres; la valoració dels

efectes que suposa la violència en l'esport; l'anàlisi i valoració del problema de la intolerància i la discriminació (en les diverses manifestacions), etc.

**Comunitat escolar justa:** es basa a reconèixer la influència del context o ambient sobre les actituds i els valors, de manera que la discussió de dilemes es considera poc vàlida si s'aïlla del seu context que envolta el dilema exposat.

Kohlberg postula el següent:

*"La participació activa i democràtica dels alumnes en assumptes de l'escola de tipus moral (per exemple, problemes de drogues, robatoris, govern del centre, etc.) estimula el desenvolupament moral, perquè els alumnes perceben un ambient de justícia, en la mesura que ells mateixos es fan responsables de constituir un ambient just, mitjançant assemblees democràtiques, i quan es proporciona una oportunitat real i vàlida de posar-se al lloc de l'altre."* (Bolívar 1992:224)

Aplicar aquesta estratègia significa reconèixer la influència de l'ambient moral sobre les actituds i els valors. Bolívar (1992:225) recull alguns criteris de funcionament dels centres escolars configurats com a *comunitats escolars justes*:

- a) Cada argument i decisió vàlids han de ser generalitzats en el sentit que cada membre de la comunitat ha de ser tractat d'una manera similar.
- b) Una vegada que una regla o un valors és acceptat, arriba a formar part de la vida de cada membre de la comunitat; el fet d'infringir la regla i les sancions imposades ha de ser regulat obertament per a tota la comunitat.
- c) El conjunt de sistema de normes i valors ha de ser analitzat i revisat de tant en tant; en la seva anàlisi hi han participar tots els membres de la comunitat.

### **3.3.1.3. Altres**

Actualment són moltes les estratègies que han anat sorgint per fomentar l'adquisició de valors. A continuació presentem un esquema resum de les propostes que recullen PUIG i MARTIN (taula 9), de les quals destaquem –en ombrejat– aquelles que creiem que es poden adaptar amb certa facilitat a les classes d'educació física i que en el proper capítol seran ampliades. Cal remarcar que, més que a estratègies concretes, responen a una tipologia d'exercicis, propostes i activitats que s'han aplicat en centres educatius i que fomenten i faciliten l'educació en valors.

<b>Recursos d'educació moral</b>		
<b>Recursos</b>	<b>Objectius</b>	<b>Descripció</b>
<b>1. Dilemes morals</b>	Afavorir el desenvolupament del judici moral.	Breus històries que suposen conflictes de valor. Presenten alternatives enfrontades. Discussió i argumentació.
<b>2. Frases incompletes</b>	Facilitar la presa de consciència dels valors i opcions de cada persona.	Completar unes frases segons els propis pensaments. Adquirir informació sobre un mateix. També, llista de preguntes.
<b>3. Role playing</b>	Facilitar el desenvolupament de la perspectiva social i l'empatia.	Dramatització de situacions amb conflicte moral. La possible solució requereix el diàleg i l'anàlisi des de diferents perspectives.
<b>4. Escriptura autobiogràfica</b>	Prendre consciència del seu present, passat i futur. Obrir-se als altres. Promoure la projecció futura.	Redacció de textos autobiogràfics i comentari en grup. Facilitar obertura i evitar coacció
<b>5. Exercicis d'autoestima</b>	Afavorir un autoconcepte positiu.	El subjecte rep missatges positius respecte de la seva persona. L'alumne reflexiona sobre el positiu de si mateix.
<b>6. Exercicis de coneixement d'un mateix</b>	Adquirir un millor coneixement d'un mateix.	Reflexió sobre diferents aspectes de la vida personal (distribució del temps, etc.).
<b>7. Exercicis de cooperació</b>	Promoure actituds de cooperació i col·laboració entre iguals (treball en equip, respecte...).	Situacions de treball en grup en què l'èxit o el fracàs es sempre col·lectiu. Experiències que qüestionin les formes de relació entre els participants.
<b>8. Resolució de conflictes</b>	Aprendre a plantejar-se situacions problemàtiques de manera positiva. No eliminar el conflicte; promoure recursos.	Resolució cooperativa de conflictes: orientar el problema, definir-lo, idear alternatives, valorar-les, aplicar la solució, valorar els resultats.
<b>9. Exercicis de cohesió del grup</b>	Afavorir la identitat del grup i el sentiment de pertinença.	Consciència dels elements que els uneixen com a grup (afeccions, maneres d'actuar, activitats...).
<b>10. Coneixement dels altres</b>	Afavorir un autoconcepte positiu.	Cada membre del grup aporta informació sobre el mateix grup; després la resta han d'associar les dades amb la persona a la qual es refereixen.
<b>11. Exercicis per a la comunicació</b>	Desenvolupar capacitats per intercanviar idees i sentiments.	Claredat per exposar una idea. Habilitats per dialogar Facilitat per entrar en contacte amb altres.
<b>12. Exercicis de construcció conceptual</b>	Assimilar el significat correcte i l'ús de paraules amb rellevància moral.	Conceptes referits a valors universalment acceptats. No només informació. Cal recuperar la riquesa de les paraules i superar l'empobriment.
<b>13. Activitats de comprensió crítica</b>	Facilitar la contextualització del judici moral.	Entrar en diàleg amb els personatges d'una situació i deixar sorgir els sentiments que la provoquen.
<b>14. Exercicis d'autoregulació</b>	Desenvolupar les capacitats que permeten dirigir la pròpia conducta segons criteris personals.	Establir criteris d'actuació. Realitzar el pla previst. Avaluar i autoreforçar.

TAULA NÚM. 9. RECURSOS D'EDUCACIÓ MORAL, MARTÍN I PUIG 1998:172

Davant la gran multitud de tècniques i estratègies que segons sembla tenim a l'abast per promoure les actituds i els valors, ens hem de plantejar fins a quin punt aquests mètodes poden ser vàlids, ja que determinats autors (incloent-hi alguns dels partidaris de les tècniques exposades) coincideixen que l'educació de les actituds i valors es realitza en la pròpia pràctica educativa, i no mitjançant uns mètodes concrets. Són significatives les citacions següents:

*“Els valors morals es transmeten sobretot **a través de la pràctica**, mitjançant l'exemple, a través, precisament, de situacions que estan reclamant la presència de valors alternatius.”* (Camps 1994:21)

*“L'educació en valors i actituds no és un assumpte metodològic i tècnic, encara que aquest sigui necessari.... [...]. L'educació dels valors i les actituds no està primàriament en el (continguts) que s'ensenya, sinó **en la forma com s'ensenya i s'aprèn**, és immanent al mateix procés educatiu.”* (Bolívar 1992:164)

*“Sense despreciar la necessitat del seu ensenyament formal a classe, amb més prioritat cal configurar el centre escolar de **manera que es visquin** —i sobretot— que aquest proporcioni oportunitats d'interacció i discussió pròpies per al desenvolupament i l'educació moral. De poc serveix predicar uns determinats valors, dins i fora de l'escola, si després l'ethos moral de l'escola els contradia.”* (Bolívar, Taberter et al. 1995:24)

*“Les actituds a aconseguir en l'ensenyament d'una matèria no són externes (continguts conceptuals, procedimentals i a més, actituds) al propi procés d'ensenyament; **van immerses (són immanents) al procediment utilitzat i a la metodologia.**”* (Peters, a Bolívar 1992:48)

A totes les citacions anteriors es ressalta un aspecte fonamental: **les actituds i valors es transmeten a través de la pràctica, amb la forma com s'ensenya, amb la forma com es viuen, i van immerses en el procés d'ensenyament.** Per aquests motius, entenem que les metodologies esmentades constitueixen un complement per a l'educació moral, però no en són el fonament bàsic, ja que és la tasca conjunta de tot el centre i la pròpia pràctica educativa el veritable context formatiu d'actituds i valors. Per això som partidaris d'una educació vivenciada dels valors i actituds, a partir de la pròpia realitat diària, i que els problemes que es viuen al centre i l'aula siguin els que s'utilitzin en les tècniques i metodologies descrites. Per tant, seriem propers a un mètode de treball centrat en les línies bàsiques del mètode *comunitat escolar justa* —entès en sentit obert—, complementat amb altres metodologies en funció de l'edat de l'alumnat.

D'altra banda, creiem que en el conjunt de mètodes exposats hi ha un enfocament de treball excessivament cognitiu i que, si bé aquest pot ser interessant en els darrers anys de primària, i també per a la secundària, és inapropiat per a la major part de l'educació primària.



*“Malgrat les seves virtualitats, l'enfocament cognitiu del desenvolupament del judici moral tampoc no resulta del tot vàlid, no tan sols perquè és impracticable en les primeres edats sinó també per la seva renúncia a entrar en continguts o virtuts, i limitar-se a resoldre trencaclosques morals com serien les discussions sobre dilemes, a un nivell formal purament cognitiu.”*  
(Bolívar, 1995:40)

Els autors que han aportat una gran quantitat i varietat d'aquests recursos basats fonamentalment en un treball cognitiu, quan analitzen la situació del treball en valors en primària, se centren sobretot a destacar la gran importància de metodologies menys abstractes i més properes al funcionament de la pròpia dinàmica de classe com poden ser les assemblees, els càrrecs i el diàleg. Així ens ho transmet Puig, després d'haver estat tot un any observant alumnes de quart de primària:

*“Els càrrecs i les assemblees han estat les pràctiques més repetides, i sobretot més intenses en relació amb el treball en valors de tot el curs.”* (1999:93)

*“El diàleg i tots els valors que porta implícits han estat també un dels objectius essencials d'aquest eix de valor.”* (idem op. cit.:67)

Puig destaca la utilització d'aquests instruments perquè són mètodes que formen part del dia a dia de l'educació dels nens i, segons l'autor, no fa falta inventar o construir situacions conflictives o artificials per plantejar-se la resolució de conflictes com a mètode, sinó que la vida quotidiana d'un centre es troba plena d'aquestes situacions i conflictes. Els problemes i discussions generats a l'aula, el pati, els passadissos... són els realment significatius per als nens i nenes i que permeten al mestre introduir el diàleg i la reflexió.

### **3.3.2. Avaluació dels continguts actitudinals**

Per introduir el tema de l'avaluació dels continguts actitudinals partirem de la reflexió sobre el que ens hi aporta la Reforma, i a continuació analitzarem alguns dels problemes que impliquen l'avaluació de les actituds, els valors i les normes. Finalment exposarem alguns instruments concrets que s'han proposat per avaluar aquests tipus de continguts.

#### **3.3.2.1. Reflexions en relació amb el plantejament de la Reforma**

L'avaluació de les actituds ha estat des de sempre un dels principals problemes que ha hagut d'afrontar el professorat. Una de les crítiques que formulàvem en

apartats anteriors a la proposta de la Reforma (cap.II.2.6) és la manca de coherència en el seu plantejament, ja que d'una banda proposa uns objectius generals d'etapa amb un caràcter molt valoratiu, en què es destaquen molt els aspectes de caràcter actitudinal i, en canvi, els criteris d'avaluació es fonamenten sobretot en aspectes conceptuals, infravalorant així els procedimentals i actitudinals.

*“Els dos centenars de continguts actitudinals a primària, per exemple, queden reduïts explícitament a uns quants criteris d'avaluació [...] resulta greu que les grans proclames dels objectius generals, quan arriben a la determinació final, es vegin desgastades fins quasi desaparèixer.”* (Bolívar 1992:94)

Malgrat que l'avaluació dels continguts actitudinals perdi importància en el moment de concretar els criteris d'avaluació del currículum, al DCB es desprèn de manera implícita la necessitat d'avaluar-los, tot i que en cap moment no es concreti en les orientacions generals d'avaluació.

*“Si ens proposem com a continguts i objectius dimensions actitudinals i de valors, és evident que suposem que poden ser modificats com a conseqüència de l'ensenyament, i llavors resulta necessari jutjar i estimar (és a dir, avaluar) en quin grau i sentit han canviat, per tots els motius que es requereix en educació l'avaluació.”* (Bolívar, 1995:12).

Tot i així, el plantejament inicial del DCB respecte a l'avaluació indica que aquesta s'ha de plantejar d'acord amb els principis del mateix disseny i, per tant, ha de valorar les capacitats i no les conductes o rendiments:

*“Aquestes capacitats, expressades en els objectius generals, tant d'etapa, com d'àrea, no són avaluables directament, però sí indirectament. A través dels oportuns indicadors, malgrat tot, són les capacitats i no les conductes o els rendiments, els que han de constituir objecte de l'avaluació.”* (DCB 1989:35)

Si bé el DCB concep, des d'un punt de vista teòric, una avaluació en termes de capacitats, a l'hora de concretar-les, en destaca fonamentalment les capacitats de caràcter cognitiu, i dóna molt poca importància a la resta de capacitats.

També hem pogut constatar que en les orientacions i criteris per a l'avaluació (alguns comuns a totes les àrees i altres de més específics per cada àrea en particular) no s'ofereixen formes concretes sobre com el professorat les ha d'aplicar en la pràctica educativa. Afirmar que hi ha *capacitats indirectament avaluables —a través dels oportuns indicadors—* però no donar-hi més informació és, en certa manera, traspasar el problema al professorat.

### 3.3.2.2. Problemes i consideracions en relació amb l'avaluació dels continguts actitudinals

Si partim que l'educació de les actituds i els valors no ha de plantejar-se de forma adoctrinadora, sinó que cada alumne ha d'anar construint la seva pròpia personalitat moral —constructivisme—de manera crítica i autònoma, podem establir uns criteris d'avaluació vàlids per a tot l'alumnat? Quins valors seran els que orientaran els criteris d'avaluació? Són els valors del professorat? Si el professorat no pot ser neutral davant l'educació de valors, seran els seus valors el referent per a l'avaluació dels alumnes? En darrer terme, és possible avaluar els valors, o bé serà el fet de detectar el nivell integració de les actituds i les normes pels nens i nenes, el principal criteri que orientarà l'avaluació dels continguts actitudinals?

Segons la definició de valor donada anteriorment com a “projectes globals d'existència que s'instrumentalitzen a través d'unes actituds i del compliment conscient i assumit d'unes normes (Lucini 1992:37) o el concepte de valor com a *ideal abstracte* (Bolívar 1992:96), alguns autors interpreten que “els valors no són directament observables i avaluable però sí que ho són les actituds i el respecte a les normes, així com l'esforç per comprendre-les i defensar-les” (Gómez 1995:145). Malgrat s'hagin fet grans esforços per dissenyar instruments per a l'avaluació de valors —escales de valors, per exemple— i, atès que aquests són abstractes, creiem que en realitat el que podem avaluar són les actituds —instrumentalització de valors— i les normes. Altres raons que justifiquen l'avaluació de les actituds i normes són que aquestes són directament observables (com expressa Gómez) i a més, en les edats d'educació primària el nivell de desenvolupament cognitiu dels nens i nenes no permet l'avaluació de valors, ja que requereixen un alt nivell d'abstracció i comunicació, que la majoria d'alumnes encara no disposa. Bolívar afirma el següent:

*“L'ensenyament i avaluació de valors s'ha de centrar en les actituds, que és on es manifesten i realitzen. En aquest sentit els valors s'han d'avaluar indirectament a través de les corresponents actituds.”* (1995:77)

Un altre dels problemes bàsics de l'avaluació de les actituds i els valors és el **concepte** que tinguem d'aquesta avaluació. Si s'entén l'avaluació des d'una perspectiva conductista, basada en la pedagogia per objectius, difícilment servirà per a les nostres intencions educatives. Des d'una perspectiva constructivista, l'avaluació ha de recollir el procés d'ensenyament i aprenentatge, i no únicament els resultats de la intervenció educativa. A més, és necessari que integri la valoració dels tres tipus de continguts.

*“No es tracta en cap cas de mesurar/sancionar per tal de classificar els alumnes. Concretament podríem dir que cal avaluar aquest aspecte, però això*

*no significa pretendre mesurar objectivament les actituds i els valors per a una possible qualificació posterior.” (Bolívar 1995:55)*

Bolívar considera que “es tracta primàriament d'avaluar”. És a dir, de jutjar en quina mesura s'estan incorporant els valors i les actituds que estem tractant de promoure, no per qualificar, sinó per planificar i decidir quines noves accions educatives hem d'anar adoptant” (1995:57). Aquest autor ens proposa una avaluació *integrada* (op. cit.: 59) entenent aquesta integració així:

- a) No separar aspectes conceptuals dels actitudinals; tota tasca educativa és jutjada de manera integrada.
- b) Que el procés d'avaluació estigui integrat (no separat o desconnectat en un moment final, amb sentit summatori) en el mateix procés d'ensenyament i aprenentatge, amb un sentit formatiu o continu.
- c) La tasca de l'avaluació és conjunta de l'equip de professors: integració de judicis, de perspectives i apreciacions dels diferents professors.

Si bé el professorat té consciència de la necessitat d'avaluar els continguts actitudinals, una de les principals dificultats es troba en la manca d'objectivitat que apareix en aquest procés, ja que els continguts d'actituds, valors i normes tenen una **gran càrrega de subjectivitat**, davant de la qual el professorat es pot sentir totalment insegur i incapaç d'afrontar si no disposa de mitjans i instruments necessaris per a portar-la a terme.

D'altra banda, també hem de destacar que en els currículums oficials **no es proporcionen criteris, instruments o mitjans clars i utilitzables** per tal que el professorat pugui avaluar els continguts actitudinals. Bolívar insisteix que hi ha una gran demanda d'aquests instruments d'avaluació ja que no existeix una tradició en aquest camp. Un dels motius és el que dona Tyler:

*“La major part de treball sistemàtic en avaluació educativa s'ha dirigit a l'avaluació de l'aspecte cognitiu dels alumnes en informació, coneixements o més senzillament en habilitats acadèmiques.” (1986:79, a Bolívar 1995:107):*

Per tant, haurem de tenir presents tots els problemes exposats en el moment de plantejar-nos l'avaluació dels continguts actitudinals.

### **3.3.2.3. Mètodes i tècniques per a l'avaluació dels continguts actitudinals**

Bolívar (1995: 107) considera que, en general, no existeixen manuals o articles dedicats i estructurats específicament per al que pretenem quant a l'avaluació

d'actituds i valors en el currículum de la Reforma, i el que tenim prové principalment d'altres fonts, com són ara:

- Tècniques derivades de la psicologia social (escales d'actituds o valors).
- Mètodes i tècniques procedents de l'avaluació d'objectius en l'àmbit afectiu, que haurien de ser revisats ja que són de procedència conductista.
- Mètodes específics de programes d'educació moral (per exemple, l'educació moral evolutiva de Kohlberg), poc transferibles fora del context específic, sense assumir els seus pressupostos o metodologia.
- Conjunt de tècniques derivades de l'avaluació educativa naturalista o qualitativa, com a metodologia observacional, de gran utilitat, si són ben contextualitzades.

Atesa la manca de propostes concretes de la Reforma, haurem de recórrer a la utilització d'aquests mètodes i tècniques i a la seva corresponent adaptació al context escolar. Hem de tenir present que moltes de les tècniques que es proposen, com que han estat dissenyades per a altres finalitats, "requereixen un temps desproporcionat per a l'obtenció de dades o complicats mètodes d'anàlisi que no justifiquen el seu ús en el context escolar" (Bolívar 1995:108); per tant, i segons l'autor, hem de tendir de manera realista a buscar instruments que puguin ser utilitzats en les condicions normals d'ensenyament del centres escolars, sense sobrecarregar la tasca educativa del dia a dia.

A continuació realitzarem una breu descripció dels mètodes i tècniques més rellevants que s'utilitzen per avaluar les actituds i els valors, a partir de l'obra de Bolívar (1995) en la qual structuren els diferents instruments d'avaluació segons hem resumit a la taula 10. A l'obra d'aquest autor hi ha informació detallada de cada una de les tècniques suggerides, les seves principals característiques, i també exemples i criteris per aplicar-les correctament.

<b>Mètodes i tècniques d'avaluació en l'àmbit dels valors i actituds</b>	
<b>Tipus</b>	<b>Instruments</b>
<b>1. Metodologies observacionals i narratives</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registre anecdòtic</li> <li>• Escales d'observació, llistes control i pautes d'observació</li> <li>• Observador extern</li> <li>• Diaris de classe</li> </ul>
<b>2. Tècniques no observacionals, qüestionaris i autotinformes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escales d'actituds: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Escales tipus Likert</li> <li>• Escales de diferencial semàntic</li> </ul> </li> <li>• Escales de valors</li> </ul>

<b>3. Anàlisi del discurs i resolució de problemes</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intercanvis orals amb els alumnes (entrevistes)</li> <li>• Debats, assemblees i altres</li> <li>• Avaluació del raonament moral: dilemes morals i resolució de problemes</li> <li>• Explicació d'històries viscudes</li> </ul>
<b>4. El centre escolar com a context d'avaluació de valors</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaluació de la cultura <i>moral</i> del centre</li> <li>• Avaluació de l'ambient i clima afectiu de l'aula i el centre</li> </ul>

TAULA NÚM. 10

MÈTODES I TÈCNiques D'AVALUACIÓ EN L'ÀMBIT DELS VALORS I ACTITUDS

A PARTIR DE BOLÍVAR (1995)

De la proposta de Bolívar es desprèn que hi ha un gran nombre de tècniques per avaluar els continguts actitudinals. Sense pretendre aprofundir en cada una d'aquestes tècniques, voldríem destacar-ne les que considerem més fàcils d'aplicar en l'àrea d'educació física.

**Registre anecdòtic.** Consisteix en el registre (en quadern o fitxes) d'incidents o fets que es consideren *crítics* perquè reflecteixen (denoten) o manifesten una actitud o comportament representatiu (especialment significatiu o nou).

**Llistes control, escales d'observació i pautes d'observació.** Formades per un conjunt de qüestionaris/escales amb indicadors o categories d'actituds que ens interressi observar dels alumnes. Poden ser construïdes pel mateix professor o bé utilitzar algunes ja existents. Se'n diferencien pel format en què es presenten. En les llistes control s'observa la presència o absència d'una categoria; en les escales d'observació s'aprecien els graus en què es presenta la conducta i les pautes recullen un conjunt d'indicadors o pautes.

**Diari de classe.** És un instrument que consisteix en la redacció personal del que ha passat en un determinat dia o sessió. Al diari es recullen observacions, sentiments, reflexions, comentaris, etc.

Els diaris de classe poden ser realitzat pel professor o pels mateixos alumnes, encara que aquest darrer té una aplicació més limitada en nens i nenes d'educació primària, per raó -com cal suposar- de la dificultat que aquests tenen per expressar-se sobretot en les primeres edats.

**Escales d'actituds.** Consisteixen a proporcionar una llista d'enunciats (escales clàssiques d'actituds) o adjectius bipolars (diferencial semàntic) i demanar als enquestats que responguin, d'acord amb una gradació, segons els seus sentiments o actituds. Hi ha escales estandarditzades, però poden no ser vàlides per als objectius que pretenem, i el professorat pot construir les seves pròpies escales d'actituds en funció de les seves necessitats.

Les escales tipus Likert presenten uns enunciats que s'han de valorar entre cinc o més graus d'acord o acceptació. Les escales de diferencial semàntic utilitzen adjectius o actituds oposades en què l'alumne ha de manifestar la seva posició més o menys propera a un dels dos estímuls proposats.

**Escales de valors.** La més coneguda l'ha dissenyada Rokeach amb l'objectiu de mesurar els valors. Consta de 18 valors instrumentals i 18 valors finals expressats en una o dues paraules. L'alumne ha d'ordenar aquests valors en funció de la seva importància.

Aquest tipus d'escala també presenta dificultats d'aplicació en nens d'edats joves.

**Entrevistes.** Són un dels instruments més efectius de cara a aconseguir informació directa dels alumnes sobre les seves actituds i valors. Segons el grau de concreció prèvia i de directivitat, les entrevistes poden ser:

- Estructurades/directives
- Guiades/semidirectives
- Obertes /no directives

Si bé podem constatar que són moltes les tècniques possibles per avaluar els continguts actitudinals, ens trobem que a la realitat la utilització d'aquests instruments requereix un esforç complementari de l'educador/a i sovint l'avaluació d'aquests continguts queda reduïda a criteris subjectius i poc sistemàtics. D'altra banda, la utilització d'aquestes tècniques pot suposar el perill de ser poc contextualitzades en el procés d'ensenyament i aprenentatge de l'aula. Per tant, considerem que l'avaluació és un tema difícil de resoldre de manera satisfactòria.

### ***3.3.3. Actitud del professorat***

Si reconeixem que una funció de l'escola és educar en actituds i valors, resulta evident que el professorat serà un element clau per desenvolupar aquesta funció. Per tant, cada professor en particular i també de manera coordinada amb la resta de professorat —a través del PEC, PCC— s'hauran de definir uns valors i actituds que orientaran i guiaran tot el procés educatiu.

L'escola no pot ser neutral i tampoc el professorat pot mantenir-se neutral. Des del moment en què selecciona uns objectius i uns continguts ja fa una opció i, per tant, es defineix per uns determinats valors. "Les finalitats educatives són valors en la mesura que són opcions preferències, eleccions" (Camps, 1990:124) i aquestes opcions les assumeix el professorat en el moment de reflexionar i prendre determinades decisions, fins a la situació real de la pràctica educativa. Ara bé, una educació no neutral no ha de suposar una educació dogmàtica o propera a l'adoctrinament.

De quina manera el professorat incideix en les actituds i els valors dels alumnes? Gairín (1987:55) en la seva obra aporta quatre aspectes que cal tenir presents per analitzar les actituds del professorat:

- a) Actituds del professorat cap a l'alumnat a partir de les expectatives i percepcions que pugui tenir d'aquest alumnat.
- b) Actituds del professor sobre el contingut de la matèria, com l'ensenyament, i la situació a la classe on la desenvolupa.
- c) Actituds del professorat cap a un mateix, que suposa entrar en el camp de la seva personalitat i que tenen moltes connotacions en la seva actuació.
- d) Actituds que el professorat manté cap a l'ensenyament i cap a l'escola com a institució.

Sens dubte, creiem que si bé aquests quatre àmbits d'actuació del professorat presenten punts de vista d'anàlisi del professorat diferenciats, en la pràctica estan molt relacionats entre ells. Entenem que la personalitat del professor influeix en el contingut de la matèria, la manera com l'ensenyament, i probablement també incideixi amb la relació que té amb l'escola, la resta de professorat, etc. D'altra banda, també l'actitud que el mestre tingui cap a la matèria influirà en les expectatives que es pugui crear del seu alumnat, i la manera que aquesta pugui ser integrada en el centre escolar.

Considerant, doncs, la gran interrelació existent entre els quatre àmbits presentats, i sent conscients de la dificultat d'abordar-los tots en aquest estudi, ens centrarem més en el que fa referència al professor en relació amb el contingut de matèria –educació física–, com l'ensenyament i com aspectes de la seva **personalitat** també influeixen en la manera de transmetre els continguts. Diferents autors també destaquen la importància de la personalitat del mestre, de la seva actuació i el seu exemple en el desenvolupament de les actituds i valors dels alumnes:

*“La manera de procedir del professorat està íntimament lligada en l'àmbit de valors, actituds i les normes, amb la manera de ser i de pensar de cada professor.” (Martínez 1991:20)*

*“Els valors morals es transmeten, sobretot, a través de la pràctica, a través de l'exemple, a través de les situacions [...]. Les escoles, els centres educatius, són un microcosmos dels conflictes presents a tota la societat.” (Camps, 1996:21)*

*“La conducta del professor incideix en la conducta de l'alumne.” (Gairín 1986:249)*



Van Manen (1998) manifesta que molts professors no s'adonen de l'enorme influència que exerceixen sobre els seus alumnes, fins i tot sobre aquells que menys es poden imaginar, ja que aquesta influència pot ser tan subtil que en la vida diària no arriben ni a notar-ho. L'autor ens parla de la importància del *tacte pedagògic* que ha de tenir el mestre, entenent aquest com una manera de *saber i d'estar* i que afecta el seu llenguatge, el to de veu, la mirada, el contacte físic que té amb els alumnes... aspectes que tan sols es poden aprendre — segons indica Manen— amb l'experiència i la reflexió sobre la pràctica realitzada.

També Bolívar destaca la importància del professorat i la seva actuació en la formació de les actituds dels alumnes:

*“En la majoria dels casos, és el tarannà i la manera de conduir el treball a classe el que genera un aprenentatge d'unes actituds o unes altres. En les primeres edats en què el grau de dependència axiològica és més gran, el nen sol personalitzar les idees i continguts en el professor, que es converteix, sense voler-ho, en una espècie de text viu. Sense pretendre que el professor sigui un model en què es reflecteixi l'alumne, el seu paper consistiria a anar creant situacions que provoquin en els alumnes la necessitat d'articular valors o integrar actituds.”* (1995:50)

En el currículum d'educació primària, el mestre es presenta com a model i referent per a l'alumnat:

*“Els mestres i les mestres han de ser conscients que les seves actituds són model i punt de referència per als alumnes. Per això és recomanable que la seva conducta es basi en l'autocontrol, la tranquil·litat i la coherència.”*  
(Departament d'Ensenyament, 1992:13)

Tots els arguments exposats apunten cap a la importància de l'actuació del professorat en la conformació de les actituds dels alumnes. Per tant, aquest serà un aspecte a tenir present a l'hora de concretar els instruments d'anàlisi i observació en què abordem el treball de camp d'aquesta investigació. Tal com afirma Puig, cal parlar dels valors que expressen i defensen els educadors a l'aula, per poder analitzar les claus valoratives que orienten i perfilen la seva tasca professional; per això l'autor manté el següent:

*“Considerar que la manera de ser dels professors no és, ni ha de ser rellevant per a la seva tasca educativa significa reduir-los a artefactes impersonals destinats a reproduir un programa preestablert i, sobretot, significa empobrir dràsticament les possibilitats crítiques de l'educació.”*  
(1999:65)

Com a conseqüència de la importància que se li atorga al professorat, ens plantejem les qüestions següents: podem realment modificar la manera de ser del professorat? De quina manera? Martínez argumenta que si incidim sobre els

propis actituds i valors del professorat també podrem incidir en el context en què aquest exerceix la seva funció, concretament sobre el desenvolupament i cultiu de les actituds, valors i normes de l'alumnat. Per tant, serà necessari oferir programes de formació inicial i permanent per incidir sobre aquest aspecte. Lamentablement, en els currículums de formació de professorat no apareix cap assignatura troncal específica en què es reflexioni sobre l'educació en valors. En tot cas, si es proposa alguna assignatura, sempre apareix amb un caràcter opcional, la qual cosa no garanteix que tots els alumnes —futurs mestres— la puguin cursar.

Hem de tenir present que qualsevol canvi, reforma o innovació, tal com planteja la Reforma, implica canvis profunds en la manera de ser i pensar del professorat.

*“La manera de procedir del professorat està íntimament lligada a l'àmbit de valors, actituds i les normes. En aquest sentit, és necessari un programa de formació i aprofundiment en actituds i valors.”* (Martínez 1991:20)

En qualsevol cas, en les reflexions finals de les *Actes del seminari d'educació en valors a Espanya*, es recull una gran preocupació per la formació de professorat. Es considera que la situació és molt negativa ja que no hi ha un tractament adequat de la funció del professor, i s'hi assenyala el següent:

*“L'absència d'una revisió profunda de la formació de professorat que segueix centrada, encara avui, entorn de les diferents especialitats que s'inclouen en els programes escolars, i que no es preocupa per la dimensió social i moral que implica la tasca de l'educador.”* (1991:148)

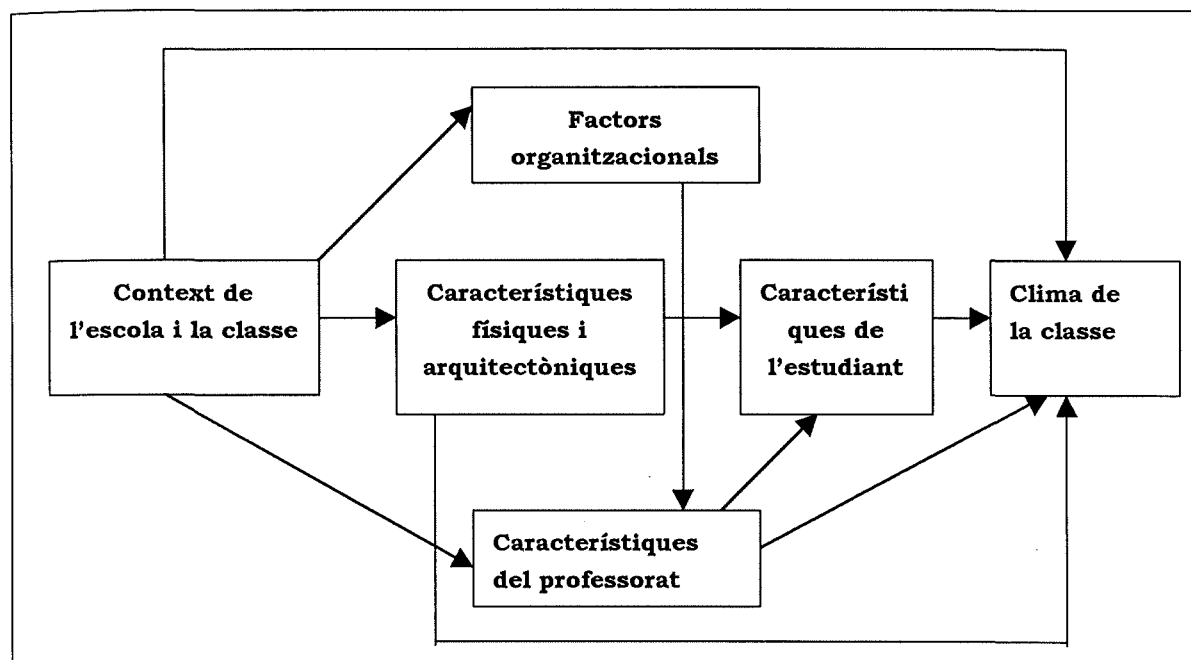
Per tant, si considerem fonamental l'actuació del professorat en l'educació moral, serà imprescindible abordar aquest aspecte en algun apartat de la seva formació inicial i permanent, ja que en la situació actual no s'està oferint cap tipus de formació respecte del tema; en tot cas, si n'hi ha, és fruit d'iniciatives i motivacions individuals i no d'un marc curricular que ho defineixi oficialment.

### **3.3.4. El clima de l'aula**

Qualsevol aprenentatge es produeix en un determinat context o clima d'aula, que evidentment condicionarà aquest aprenentatge. Per clima d'aula o clima de sessió entenem la situació de classe que està determinada pel conjunt d'aspectes externs, les condicions físiques de l'aula (il·luminació, so, espai, mobiliari...), les condicions humanes i personals (nombre i característiques de l'alumnat, estat d'ànim dels alumnes i el professorat...), les condicions didàctiques (tipus d'activitat, progressió, mètode d'ensenyament, recursos didàctics utilitzats...) i altres de tipus contextual més ampli com pot ser l'horari en què s'imparteix la matèria, l'activitat anterior realitzada, la climatologia, etc.,

i el context de la mateixa escola. Gairín recull esquemàticament tots aquests aspectes:

### Determinants del clima de classe



QUADRE NÚM. 13

DETERMINANTS DEL CLIMA DE CLASSE SEGONS MOS (1979), DE BELTRAN  
1985,II:145, A GAIRÍN 1986: 278)

Com a conseqüència de les relacions existents entre els elements descrits, es configurarà un determinat clima d'aula o clima de sessió. Diferents professionals considerem que un bon clima de sessió és fonamental per poder desenvolupar correctament una educació en tots els àmbits i especialment en el d'actituds i valors.

*"L'ecosistema de l'aula, tant en els seus aspectes físics o organitzatius com –sobretot– en les interaccions i processos grupals que es produeixen en el seu interior, facilita o inhibeix els aprenentatges."* (Lewin, a Bolívar 1995:191)

Segons Lewin, seran sobretot les interrelacions i els processos grupals, juntament a l'aspecte físic de l'aula, els que determinaran el clima de la sessió; i, si bé les característiques de l'alumnat i del professorat són ben concretes i no podem modificar-les, sí que podem incidir en els altres dos aspectes.

Si ens referim a les relacions entre els membres del grup classe:

*"Les activitats grupals —i de manera molt particular els debats i assemblees— en què participen activament tots els alumnes implicats, són un*

### **Capítol III. Els continguts actitudinals en Educació Física**

---

1. Els continguts actitudinals en l'educació física a l'educació primària
2. Estudis i investigacions realitzades sobre els continguts actitudinals en l'educació física

---

# 1. Els continguts actitudinals a l'àrea d'educació física a primària

---

## 1.1. Els continguts actitudinals en relació amb els objectius generals d'etapa i d'àrea

A l'apartat 2.2 del capítol II hem pogut constatar la relació existent entre els continguts actitudinals i els **objectius generals d'etapa** en l'educació primària i la seva incidència en la millora de capacitats de tipus cognitiu, d'equilibri personal, motrius, de relació interpersonal i d'actuació social. Per adquirir aquestes capacitats s'ha de treballar des de totes les àrees curriculars.

De les cinc capacitats considerades fonamentals per a l'educació primària, tres es troben directament relacionades amb l'àmbit de l'educació física, i és en aquesta matèria curricular des d'on s'hi pot fer una especial incidència. Ens referim concretament a les capacitats motrius (gairebé de manera exclusiva treballades des de l'educació física), a les capacitats de relació interpersonal (el moviment corporal és un excel·lent instrument de relació i comunicació entre les persones) i d'equilibri personal (coneixement del propi cos, autoestima, salut i higiene, etc.). Evidentment, l'educació física també repercuteix en la millora de capacitats de tipus cognitiu i de coneixement del medi, encara que de manera més indirecta que les altres capacitats. Recordem que, segons Lucini (1992:62), establir aquestes capacitats generals a assolir és, en definitiva, parlar de valors.

El plantejament d'aquests objectius com a grans finalitats a assolir en l'educació primària, atorga a l'educació física un paper fonamental en el conjunt

d'aquesta etapa educativa, i sens dubte representa un reconeixement de la matèria que no sempre ha tingut —tal com hem pogut veure en el capítol I—, sobretot per les seves possibilitats educatives en l'àmbit de l'educació de les actituds, els valors i les normes.

*“L'educació física és un dels espais curriculars en què els elements d'educació moral que comporta són més abundants i millor vinculats a les experiències vitals dels alumnes. L'educació física, en tant que coneixement, control i cura del propi cos, en tant que mitjà d'expressió i interrelació i en tant que possibilita el joc, col·laboració, esperit d'equip, acceptació de normes i respecte mutu en la competició, és un dels moments curriculars bàsics per a l'educació moral.” (Puig 1992:34)*

Pel que fa als **objectius generals d'àrea**, aquests suposen un marc de referència ètic o de valors en què es desenvolupa l'acció educativa. Tal com ja hem esposat anteriorment, en fer una selecció d'aquests objectius ja apliquem un sistema valoratiu que reflecteix en certa manera els nostres compromisos. Per tant, de manera general, partim de la premissa que tots els objectius generals d'àrea tenen per si mateixos una incidència en els aspectes actitudinals.

*“Rokeach, 1973, Schwartz i Bilsky, 1987, 1990; Lee 1990, 1993; Cruz et al., 1991, Gordon, 1991; entre altres, interpreten que quan algú es planteja un objectiu o es marca una meta, està simultàniament atribuint-li una valoració al fet d'aconseguir-lo.” (Gutierrez, 1995:120)*

Per tant, de l'anàlisi conjunt d'objectius presentats en les propostes dels dissenys curriculars (MEC i Departament, annex núm. 1), es desprenen els aspectes següents referents a continguts actitudinals:

- Valoració i coneixement del propi cos i les seves possibilitats. Autoestima.
- Adopció d'hàbits higiènics i de salut.
- Valoració de les possibilitats expressives del propi cos.
- Participació en els jocs, acceptació de les normes i del fet de guanyar i perdre, cooperant amb els companys.
- Valorar i fruit de l'activitat física.
- Respecte a l'entorn.
- Superació, autoexigència i dosificació de l'esforç.

Comparant les propostes del MEC i del Departament d'Ensenyament, en general podem constatar que hi ha un gran paral·lelisme en la formulació dels objectius vinculats a aspectes valoratius. Les diferències més marcades es concreten així:

- En la proposta del MEC, d'un total de 7 objectius generals, 4 tenen un component clarament actitudinal, mentre que en la proposta del

Departament, dels 10 objectius, tan sols 3 incideixen clarament en aspectes actitudinals, la resta d'objectius són fonamentalment de caràcter procedimental.

- Des del MEC es fa una més gran incidència en les capacitats relacionades amb la salut corporal i això és degut, com ja hem dit anteriorment, al fet que des l'àrea d'educació física és des d'on es tractarà el tema en qüestió, mentre que al Departament d'Ensenyament la salut formarà part dels anomenats eixos transversals.
- En la proposta del Ministeri s'expressa de manera explícita un objectiu vinculat amb l'autoexigència, superació, dosificació de l'esforç... mentre que al Departament no apareix cap aspecte relacionat amb aquesta capacitat. Paradoxalment, el Departament presenta un bloc de contingut específic orientat al treball de la condició física (capacitats condicionals), mentre que el Ministeri aquest contingut no el tracta de manera explícita a cap bloc de contingut.
- D'altra banda, el Departament d'Ensenyament fa referència a un objectiu exclusivament dedicat a la realització d'activitats físiques en el medi natural i altres medis i **el respecte** que cal tenir-hi. Aquest objectiu no es formula a la proposta del MEC.

Malgrat que l'àrea d'educació física sigui una matèria considerada fonamentalment *procedimental* —Martínez (1993), Blázquez (1990), Díaz (1994)—, cada vegada són més els professionals que destaquen la importància dels aspectes actitudinals en la matèria:

*“Cal fer un replantejament en tot el procés educatiu que tingui en compte — entre altres aspectes— l'establiment d'objectius que reflecteixin la importància de participar i gaudir de l'activitat física.”* (Tinajas i altres 1995:125)

*“Una educació física que no estigui centrada en el rendiment com a fi últim [...]. Una educació física que contribueixi a fomentar els valors de participació democràtica, solidaritat, tolerància, respecte, etc.”* (Hernández 1996:66)

*“L'educació física i l'esport constitueixen dos excel·lents camps d'actuació per a la promoció i el desenvolupament de valors socials i personals.”* (Gutiérrez 1998:100)

Creiem que aquest reclam és, sobretot, una resposta a l'excés de preocupació pel rendiment, que s'havia atorgat a la matèria en els darrers anys.

## 1.2. Els continguts actitudinals a l'àrea d'educació física

En aquest apartat analitzarem els continguts actitudinals que proposen el MEC i el Departament d'Ensenyament (annex núm. 3) a partir del primer i segon nivell de concreció. En primer lloc, farem algunes reflexions de caràcter general respecte de les dues propostes i a continuació en realitzarem una anàlisi amb més profunditat.

### 1.2.1. Consideracions generals

a) Des del Ministeri els continguts referents a actituds, valors i normes estan directament relacionats a cada un dels diferents blocs de continguts; en canvi, des de la proposta d'Ensenyament aquests continguts són tractats de manera global i independent del bloc de continguts que s'ha de desenvolupar. Considerem que aquest tractament més globalitzador que presenta el Departament és més coherent des d'un punt de vista conceptual, ja que aquests continguts estan immersos en la mateixa pràctica educativa i es fa molt difícil diferenciar-los en funció del bloc de continguts. Així ho recullen diferents autors:

*"Les actituds i valors no canvien quan canvia una unitat temàtica, no es realitzen mitjançant accions docents, sinó en les mateixes accions. Les actituds i valors han de ser principis inherents als procediments metodològics i de relació social que es fan servir paral·lelament a classe i al centre."*  
(Bolivar, 1992:48)

*"Segons la meua opinió, afirmar que l'educació dels valors ha d'entroncar transversalment amb la totalitat del desenvolupament curricular i entrar en relació dinàmica amb totes les àrees de l'aprenentatge no significa forçar una correspondència rígida entre concepte, procediment i valor en tots i cada un dels blocs de contingut. Hi haurà blocs, a totes les àrees, en què aquesta correspondència sigui clara, possible i, per tant, necessària, i altres en què aquesta tasca resultarà impossible i innecessària..."* (Lucini, 1992:77)

b) Ambdós dissenys desenvolupen un apartat referit a actitud, valors i normes i, si bé en el seu anunciat sembla que conceptualment s'intenti establir diferències entre els uns i els altres, aquests continguts s'exposen indiscriminadament sense donar cap mena d'informació sobre si el contingut en qüestió és una actitud, o bé un valor o una norma. Per tant, situa tots aquests continguts en un *mateix sac*, i considera també un únic tractament. Quan s'ha estudiat la naturalesa dels continguts actitudinals (cap. II, pàg. 81), ja s'havia presentat aquest problema:



*"L'ensenyament d'actituds a la Reforma s'entén indistintament com a actituds pròpies del camp científic en qüestió (per exemple, rigor, precisió, hàbits de treball, etc.), com a actituds i valors pròpiament morals (solidaritat, rebuig de discriminacions, respecte, tolerància, etc.) com a actituds cap a la matèria objecte d'ensenyament (interès per conèixer, curiositat, precisió, rigor, hàbits de treball, etc.) i com a normes tècniques i de precaució o d'ús convencional (cura del material, ordre, neteja, organització, respecte de codis, etc.)."* (Bolívar 1992:167).

A més, podem afirmar que la majoria de continguts són expressats en forma d'actitud, i així es recull a la major part dels seus enunciats: *interès per a, actitud de, acceptació de, participació en, respecte a, etc.* Tots aquests continguts es refereixen a **actituds**, no poden considerar-se **valors** ja que no responen a un fi últim ni constitueixen per si sols un projecte ideal de comportar-se o existir, tampoc no són **normes** pròpiament dites, sinó que en general són actituds vers aquestes normes...

Per tant, si estem d'acord a definir **actitud** com una predisposició cap a l'acció, la majoria de continguts exposats en els currículums oficials responen a actituds, més que no pas a valors i normes. Ara bé, com que també acceptem que les actituds ajuden a configurar determinats valors i a definir les normes, llavors estem d'acord que indirectament també ens referim a cada un d'ells separadament, però considerem que tampoc no seria un error parlar únicament d'actituds o continguts actitudinals quan ens referim a l'apartat d'actituds, valors i normes, ja que simplifica i facilita la terminologia.

c) Els continguts actitudinals que es plantegen als dos dissenys ja s'han introduït indirectament en el desenvolupament dels objectius generals d'àrea. Aquest fet confereix una coherència als dissenys, per raó de la vinculació existent entre els objectius d'àrea i els continguts d'actituds, valors i normes i també amb la resta de continguts.

### **1.2.2. Anàlisi de la proposta del Departament d'Ensenyament**

Si bé s'ha de destacar el caràcter globalitzador de la proposta del currículum de primària, ja que ens presenta els continguts actitudinals com a continguts comuns als diferents blocs de continguts, considerem que els 10 continguts enunciats tenen un caràcter molt genèric, estan formulats de manera molt sintètica i ofereixen una informació força pobra de cara a orientar la futura tasca docent del professorat.

D'altra banda, malgrat que es podria considerar que aquest enfocament implica certa ambigüïtat -per raó del tractament excessivament genèric-, també es

podria interpretar des d'un punt de vista positiu com un enfocament obert i flexible, en què es pretén donar màxima llibertat als centres i al conjunt de professorat per decidir els continguts que cal transmetre.

En la proposta del Departament, a més dels 10 continguts actitudinals de l'àrea d'educació física, també es relacionen un total de 34 continguts d'actituds, valors i normes que es consideren **globals** (annex núm. 4) a totes les àrees curriculars i que s'hauran de tenir presents en la confecció de les diferents programacions. Aquest plantejament globalitzador dels continguts actitudinals per a totes les matèries és, sens dubte, des d'un punt de vista filosòfic i conceptual, totalment correcte, ja que planteja aquests continguts des d'una transversalitat que considerem totalment necessària.

Ara bé, si estudiem la proposta des d'un punt de vista més pragmàtic, en resulta una extensa llista d'aspectes a treballar, sense cap criteri d'ordenació que faciliti la seva lectura i interpretació. Considerem que es tracta d'un document feixuc i poc estructurat en relació amb la seva presentació, encara que el seu contingut pugui tenir un gran interès per al professorat. D'altra banda, si el Departament creu realment en la transversalitat d'aquests continguts, caldria que cada matèria tornés a incloure la columna d'actituds, valors i normes? No seria reiteratiu? És possible que el Departament no confiï en el caràcter comú d'aquests continguts i, per tant, prefereixi incloure'ls a més a cada una de les matèries per tal de garantir-ne la transmissió?

Si fem una anàlisi dels 34 continguts d'actituds, valors i normes generals, podríem destacar tres categories de continguts en funció de la seva vinculació a l'àrea d'educació física:

- Continguts amb molta incidència en aquesta àrea curricular (1, 5, 14, 17, 33).  
Podem dir que des de l'educació física podem incidir sobre aquestes actituds de manera més significativa que des d'altres àrees curriculars. Això no representa que no es puguin treballar des de les altres àrees.
- Continguts als quals pràcticament no podem incidir-hi des de l'educació física (23, 26, 27, 28, 29 i 30).  
Són actituds molt relacionades amb qüestions referents al coneixement científic: tenir interès per la recollida de dades, ser conscient de la necessitat de recórrer a diferents fonts de consulta...
- Continguts als quals es pot incidir des de l'educació física com també a partir d'altres àrees.  
2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 31, 32, 34.

Evidentment, partim de la premissa que tots els continguts anteriors tenen un caràcter general i, per tant, es podrien englobar tots en la tercera categoria,

però considerem que en alguns, des de l'educació física, s'hi pot fer una incidència més rellevant que en les altres àrees, o bé que contràriament, s'hi pot incidir de manera més llunyana.

Si estudiem la proposta anterior des d'un punt de vista més estructural, podríem agrupar els 34 continguts proposats segons els criteris següents:

- En relació amb un mateix
- En relació amb els altres
- En relació amb les normes socials i cíviques
- En relació amb el treball i el camp de coneixement

Aquesta agrupació de continguts facilitaria, segons el nostre punt de vista, la seva anàlisi i comprensió.

### ***1.2.3. Anàlisi de la proposta del Ministeri***

A la proposta del Ministeri es formulen els continguts actitudinals del primer nivell de concreció vinculats a cada un dels blocs de continguts i, tal com ja hem expressat anteriorment, això provoca un tractament excessivament rígid i tancat, i moltes vegades en resulta un plantejament totalment incoherent i repetitiu.

Si analitzem per exemple els continguts actitudinals referits al bloc "El cos: imatge i percepció", es refereixen a la necessitat d'una valoració del propi cos, una actitud de millora i respecte i també a l'adquisició d'una seguretat, confiança i autonomia personals... això significa que en els altres blocs no hem de transmetre aquests continguts? No són aquests també uns continguts rellevants per a tots als altres blocs de continguts?

Creiem que la gran majoria de continguts actitudinals s'haurien d'anar repetint a tots els diferents blocs de continguts i, per tant, resultaria innecessari formular-los en funció dels diferents blocs.

*"Que els continguts d'ensenyament puguin ser vistos des d'una triple perspectiva (conceptual, procediments i actitudinal) no pot significar que tot contingut hagi de ser tractat en aquestes tres categories, la qual cosa portaria la qüestió a límits ridículs o, almenys, retòrics (...), a més, un greu problema que presenta la tripartició de tot tòpic en tres tipus de continguts és que es presenten aïlladament per a cada àrea i, dins d'aquesta, per a cada bloc temàtic." Rev. Ciències de l'Educació (Bolívar, 1993:549)*

Aquest problema encara es fa més evident si intentem elaborar un segon nivell de concreció a partir de la proposta del primer nivell, ja que sens dubte s'incrementaran les repeticions i a vegades esdevindrà una tasca innecessària i forçada.

*"Els continguts conceptuals solen ser més disciplinaris: cada matèria/àrea es caracteritza per tenir els seus propis conceptes, fets o principis, i canvia quasi radicalment d'un camp temàtic a l'altre. Contràriament, els procediments i les actituds solen ser més transversals: algunes actituds o procediments poden ser comuns a diferents camps temàtics."* (idem op. cit. 40)

D'altra banda, també és cert que hi ha determinats tipus de continguts actitudinals que poden predominar més en un bloc que en altres; com també passa entre les diferents àrees curriculars. Un exemple el podem trobar en alguns dels continguts vinculats al bloc "El cos, expressió i comunicació": desinhibició i espontaneïtat, reconeixement i valoració dels usos expressius i comunicatius del cos... Resulta força evident que és més fàcil de treballar aquests aspectes quan s'imparteix un contingut procedimental d'expressió, que no quan s'imparteix un contingut de joc o iniciació a l'esport, en què probablement es primaran aspectes relacionats amb el respecte a les normes, la cooperació, l'acceptació del guanyar i perdre, etc.

Per tant, tot i que es té present el caràcter comú de molts dels continguts actitudinals, el fet de diferenciar-ne alguns en funció de determinats blocs de continguts pot focalitzar-hi l'atenció, sense que això signifiqui haver de renunciar a la importància de la resta de continguts.

#### **1.2.4. El segon nivell de concreció**

En el segon nivell de concreció, els equips docents dels centres escolars contextualitzaran i concretaran els objectius i continguts que el DCB proposa, així com els mitjans per assolir-los, adequant-los a la seva realitat (DCB, 1989:27). En aquest segon nivell els centres hauran de seqüenciar i distribuir temporalment els continguts que s'han prescrit en el primer nivell de concreció, en funció de les característiques i necessitats de cada centre. Per aquest motiu les corresponents administracions educatives tenen la responsabilitat de facilitar als equips docents exemples de materials que *orientin* la seva tasca i que serveixin de punts de referència per adaptar-los a la realitat de cada centre.

Si analitzem les propostes presentades pel Ministeri i pel Departament es constata que ambdós dissenys presenten un problema en la seqüenciació dels continguts actitudinals. Tal com ja s'ha exposat, el camp de les actituds i valors intenta fonamentar-se en les teories psicològiques més actuals per formular els continguts actitudinals de les diferents àrees, però no existeix un eix orientador, al mateix temps que no hi ha una postura ètica clara que serveixi de

nucli aglutinador i organitzador d'una seqüència correcta. Bolívar i altres autors consideren discutible que la seqüenciació de valors, normes i actituds tingui una jerarquia de valors més complexos i generals a altres de més específics com proposa la Reforma Educativa. Bolívar indica, respecte d'aquest tema, el següent:

*"De fet, si observem en la seqüència de continguts per cicles que l'Administració ha fet en les orientacions per a l'elaboració de projectes curriculars, la falta d'un principi regulador fa que els criteris per assignar unes actituds a un cicle o altre depenguin dels continguts tractats o en un desenvolupament superior o capacitat per tenir determinades actituds."*  
(Bolívar, 1992:157)

D'altra banda, Buxarrais, Martínez i altres (1993) mantenen que és possible la seqüenciació d'aquests tipus de continguts i fins i tot formulen propostes sobre com realitzar aquesta tasca. Des del nostre punt de vista els criteris de seqüenciació que presenten aquests autors són poc clars, molt subjectius, discutibles i poc generalitzables a totes les actituds educatives.

El resultat d'aquesta situació és que apareix una gran dispersió terminològica, i en les propostes dels dos dissenys sembla que s'intenti forçar algun canvi lingüístics –no sabem si intencionadament o simplement per evitar la pura repetició. Malgrat que no coneixem el grau de rigor amb què s'han elaborat aquestes propostes, semblen aparentment propostes forçades, reiteratives i poc orientadores per al professorat, segons es pretenia en la seva presentació.

Exemple del Departament d'Ensenyament:

- Respecte a les normes de joc en els jocs col·lectius (primer cicle)
- Respecte a les regles bàsiques de joc (segon cicle)
- Respecte al reglament dels jocs d'iniciació esportiva i adaptats (tercer cicle)

En aquest exemple creiem que de continguts actitudinals només n'hi ha un, i que és comú als tres cicles: **el respecte a les normes, regles o reglament**. Si al cicle inicial es tracta de normes, al cicle mitjà es tracta de regles i al cicle superior es tracta de reglament. Aquesta és una qüestió que no modifica el contingut actitudinal sinó que més aviat fa referència al contingut més conceptual. En canvi, continua sent un contingut vàlid a treballar el respecte a una normativa sigui més simple o més complex i potser proper al reglament institucionalitzat d'algun esport col·lectiu o adaptat. Situacions com les de l'exemple són abundants en les propostes de les comunitats autònomes, de manera que se'n desprèn una evident dificultat per abordar aquest tema.

Bolívar exposa que la Reforma s'ha fonamentat en gran part en l'anomenada teoria de l'elaboració, teoria que sustenta una diferenciació dels diferents tipus de contingut, un referit a *coneixements*, un altre a les *habilitats*, però el de les *actituds* presenta una problemàtica en la seva elaboració i seqüenciació i, per tant, proposa una revisió d'aquesta teoria:

*"Hi ha tres grans tipus de destreses en l'ensenyament: classificació de conceptes, ús de procediments i ús de principis. Això no obstant, els continguts actitudinals han entrat per altres raons ja que, tal com reconeix Reigeluth, la TE no s'ha aplicat a camps que no impliquen destreses, com a seqüències per desenvolupar comprensió, actituds, o morals o ètiques."* (Bolívar 1993:548)

El mateix autor insisteix que el veritable problema rau en el fet que s'ha intentat identificar continguts relatius a cada un dels àmbits i no necessàriament els continguts s'han de subdividir en aquestes tres categories.

*"D'acord amb la TE, el fet que hi hagi continguts de conceptes, fets, principis o continguts de procediments no implica que tot tòpic o contingut hagi de ser dividit necessàriament en les tres categories, perquè llavors se'ns converteix en una cotilla o reixa que hem de omplir obligatòriament."* (Bolívar, 1993:549).

Aquesta problemàtica es reflecteix en les exemplificacions del segon nivell de concreció del MEC i del Departament d'Ensenyament. Com a resum de l'anàlisi realitzada de les propostes, podem extreure les consideracions següents:

- Es detecten dificultats en la seqüenciació dels continguts actitudinals en les exemplificacions donades per les administracions, de manera que no resulten *orientadores* per al professorat.
- Es proposa un gran nombre de continguts actitudinals per a l'àrea d'educació física (56 el MEC i 42 DE) fet que suposa que molts d'ells es repeteixen – són comuns – a les altres àrees curriculars.
- Algunes actituds es van repetint al llarg dels tres cicles i d'altres no presenten diferències significatives: exemple del DE "autosuperació personal", o "acceptació i respecte a la diversitat física, d'opinió i d'acció", són actituds que es repeteixen de manera idèntica per als tres cicles.
- Si es fa una reflexió respecte els CA presentats dins del mateix cicle, i en funció d'uns blocs determinats, podem extreure que la diferenciació d'aquests continguts per blocs temàtics a vegades està poc fonamentada, ja que la majoria dels continguts actitudinals poden ser vàlids per a tots els blocs, malgrat que hi hagi certs continguts que puguin ser més específics d'algun dels blocs en qüestió.

Com a conclusió, podem dir que un caràcter globalitzador dels continguts relatius a les actituds valors i normes en la proposta de currículum del DE és més coherent que la proposta del Ministeri, a la vegada que resulta en certa mesura contradictori que, reconegut aquest caràcter global i interdisciplinari de tots els continguts actitudinals, posteriorment en un segon nivell de concreció s'intenti una seqüenciació per cicles, ja que creiem que molts també són

vigents malgrat que canviï l'edat dels alumnes. És per això que hi ha tantes repeticions als llarg dels diferents cicles educatius.

### ***1.2.5. Principals continguts actitudinals a partir de l'anàlisi dels dissenys curriculars***

Una vegada analitzades les propostes del Ministeri i del Departament d'Ensenyament en els respectius primers i segons nivells de concreció, podríem arribar a concretar quines són les principals d'actituds i valors que es pretenen treballar en l'àmbit de l'educació física a primària? Es podria fer una síntesi de les propostes presentades en què es recollissin aspectes complementaris d'una i l'altra? Malgrat s'estructuri un segon nivell de concreció, podem dir quines actituds es van repetint al llarg dels tres cicles educatius?

Creiem que l'esforç de resumir i sintetitzar ens facilitarà l'anàlisi, comprensió i també la possible comparació amb altres estudis semblants que s'hagin fet sobre el tema.

A continuació presentem una proposta d'agrupació dels continguts actitudinals que es recullen a la Reforma a partir de la proposta de Bolívar (1992, 1995). La nostra proposta inclou quatre grans àmbits fonamentals: actituds en relació amb un mateix, actituds en relació amb els altres, Actituds en relació amb les normes socials i cíviques i actituds en relació amb la matèria o camp de coneixement.

#### **a) En relació amb un mateix:**

- Acceptació i estimació del propi cos. Autoestima.
- Iniciativa en l'acció.
- Organització i constància.
- Esforç i superació.
- Cura del propi cos i higiene personal.
- Desinhibició i espontaneïtat.
- Autonomia i confiança en un mateix.

#### **b) En relació amb els altres:**

- Acceptació i respecte a la diversitat física, d'opinió i acció.
- Participació en les diferents activitats. Participació solidària.
- Col·laboració en les activitats motrius col·lectives.
- Acceptació dins l'equip del paper que hi correspongui.

Acceptació dels resultats: guanyar i perdre.

#### **c) En relació amb les normes socials i cíviques**

- Respecte a les normes i regles de joc.
- Cura de l'entorn.

- Respecte pel material i les instal·lacions.
- Apreciació de dificultats i riscos de l'activitat física.

**d) En relació amb la matèria**

- Gust per l'activitat física.
- Motivació cap a la comunicació corporal.
- Valoració de la higiene personal.
- Apreciació del benestar resultant de l'activitat física.
- Interès a participar en diverses activitats motrius...

Si comparem les agrupacions realitzades amb l'anàlisi de Bolívar de les actituds proposades a la Reforma (quadre núm. 6 pàg. 81), hem de fer les consideracions següents:

- Bolívar no recull que a la proposta de la Reforma hi ha un grup d'actituds i valors que incideixen en aspectes *personals*. Aquestes no apareixen únicament a l'àrea d'educació física sinó que apareixen també en altres àrees curriculars, malgrat que a l'àrea d'educació física aquestes tinguin una especial rellevància.
- El grup d'actituds i valors *morals* proposades per Bolívar podria ser el que aquí hem anomenat *en relació amb els altres*, encara que Bolívar dóna uns exemples més propers a *valors* com són solidaritat, tolerància, respecte... que en el moment de presentar-se a l'àrea d'educació física, es concreten més en *actituds* orientades a definir aquests valors (cooperació, acceptació, participació, etc.).
- Les actituds i valors i normes prudencials d'ús creiem que no requereixen un tractament diferenciat en l'àrea d'educació física i poden quedar incloses en el grup d'actituds en relació amb les normes socials.
- En darrer terme, en el grup d'actituds cap al camp de coneixement, s'agrupen també el mateix tipus d'actituds que Bolívar ja considerava relacionades amb interès, predisposició, curiositat... Aquestes, segons Bolívar i Lucini haurien de tenir un tractament global, ja que el gust i l'interès per l'aprenentatge en general és un valor que s'ha de tenir sempre present i no s'ha d'anar repetint a cada una de les àrees curriculars en particular.



## 1.3. Aspectes didàctics dels continguts actitudinals d'educació física

A continuació i a partir dels plantejaments generals del procés d'ensenyament i aprenentatge dels continguts actitudinals realitzada al capítol anterior, s'introdueixen aspectes més concrets referits al tractament didàctic d'aquests continguts a l'àrea d'educació física, la seva metodologia i avaluació. És evident que malgrat que ens referim a l'àrea d'educació física, haurem de tenir present totes les reflexions realitzades a l'apartat anterior i que en aquest apartat no les tornarem a repetir, ja que ens centrarem únicament en l'àmbit específic d'aquesta matèria educativa.

### 1.3.1. Metodologia

Al capítol anterior hem presentat un seguit de consideracions respecte a l'ensenyament dels continguts d'actituds, valors i normes, i també hem descrit els principals mètodes o tècniques per al treball d'aquests continguts des de qualsevol matèria educativa. Els mètodes presentats són vàlids també per a l'àrea d'educació física?

A la taula núm. 9 (pàg.117) hem ressaltat –en ombrejat– les tècniques que considerem que es podrien aplicar amb facilitat en un context de pati, pista o gimnàs. Concretament, recursos com ara el *role-playing* (3), exercicis d'autoestima (5), de coneixement d'un mateix (6), de cooperació (7), resolució de conflictes (8), cohesió de grup (9), coneixement dels altres (10), exercicis per a la comunicació (11), són situacions que sense proposar-nos de manera específica sorgeixen constantment a les sessions d'educació física escolar, ja que van implícits en els propis objectius i continguts de la matèria. Si el professorat pren consciència d'aquest fet creiem que en aquesta àrea educativa hi ha un potencial *moral* extraordinari.

Ara bé, malgrat que existeixin unes tècniques que s'adapten fàcilment a l'àrea d'educació física, volem remarcar les consideracions i dubtes següents sobre aquest tema:

- Gairebé totes les propostes que plantegen Martin i Puig (1977) es podrien adaptar a l'àmbit de l'activitat física i l'esport, malgrat que algunes seria més apropiat desenvolupar-les a l'aula.
- Totes les sessions d'educació física s'han de desenvolupar en espais propis d'aquesta matèria –pista, gimnàs, pati? Algunes de les sessions es podrien impartir a l'aula? El professorat d'educació física estaria d'acord amb aquest

plantejament? Podria ser una solució en cas de dies de pluja? S'haurien de planificar independentment del clima, o altres factors externs?

- Si a les escoles existeix realment un projecte de treball comú en valors, per què no es deixen els recursos més pròpiament d'aula en mans de professorat d'altres matèries? Per què no es proposa de forma coordinada amb altres àrees la discussió sobre temes relacionats amb l'educació física i l'esport? Es podrien plantejar un tractament transversal relacionat amb l'activitat física i l'esport?

Alguns autors que han investigat el problema en qüestió pensen que gran part dels recursos metodològics existents estan plantejats més per a un treball d'aula i es basen sobretot en la discussió i els treballs escrits. Gairín i Roure afirmen el següent:

*"Creiem que són mètodes poc adaptats a l'educació física, ja que el que nosaltres pretenem en educació física no és discutir sobre la tolerància, per exemple, sinó viure-la a les pràctiques manifestant o reconduint situacions. Pot això suposar la formulació d'una metodologia pròpia? Serà suficient adaptar les metodologies ja aplicades en altres disciplines?" (1996:76)*

D'aquesta opinió es desprèn que els citats autors consideren més adequat treballar els continguts actitudinals en el context de la pròpia matèria i no es plantegen la realització d'un treball a l'aula dirigit pel professorat d'educació física o bé per un altre professor/a, com per exemple el tutor. No podria ser aquest un plantejament més transversal del tema en qüestió?

D'altra banda també es constata que Gairín i Roure aposten per una educació viscuda dels valors, més que un plantejament teòric. Si tenim present la frase de Freinet "la moral no s'ensenya, es viu" (Puig i Martínez, a Jordan i Santolaria 1987: 166) estariem d'acord a treballar més els valors vivint-los, encara que la utilització d'altres tècniques i exercicis no seria gens contradictori, sinó que podria ser complementari al primer.

Aristòtil ja plantejava una educació fonamentada en la pròpia pràctica:

*"Les coses que hem d'aprendre abans de fer-les, les aprenem fent-les... ens tornem justos executant actes justos, moderats executant actes moderats, valents executant actes valents... Així doncs, és molt important que formem hàbits d'una o altra classe en els nostres joves. En realitat aquí hi ha la diferència." (Escámez, a Jordan i Santolaria 1987: 238)*

Escámez (1986) defensa que l'educació no sols s'ha de centrar en el desenvolupament moral, sinó que ha de crear condicions perquè es posi en acció el que es proposa en els judicis morals. En aquest sentit, des de l'àrea d'educació física es podrien posar en pràctica molts dels judicis morals que es proposen en la teoria i a l'inrevés, moltes reflexions morals que se suggerissin a

la teoria podrien sorgir de situacions pràctiques que es produeixen a la classe d'educació física.

La realitat educativa es troba plena de situacions que serveixen per il·lustrar i justificar la nostra proposta. Alguns exemples són aquests: temes relacionats amb el *fair play* no fer trampes, treballar en col·laboració, la importància de les normes en el joc, la importància dels resultats en una competició, etc.

També Gutiérrez exposa una llista d'estratègies fonamentades en les aportacions de Buxarais (1995) i Ortega (1996) "no pensades explícitament per a ambients fisicoesportius, sinó per a contextos educatius en general, susceptibles d'utilització per a l'afavoriment i desenvolupament de valors socials i personals a través de l'educació física i l'esport" (1998:103). L'autor proposa algunes pautes i orientacions per adaptar aquestes tècniques al món de l'activitat física i l'esport.

Finalment, Gutiérrez planteja el model de Wandzilak (1985) com a proposta d'intervenció aplicat al desenvolupament de valors a través de l'educació física. En aquest model —vegeu pàg. 165— es destaca la importància del professor/entrenador com a impulsor de la discussió, el plantejament de problemes, etc., però no com a figura central del procés, la participació de l'alumne en l'elaboració del judici moral i l'aportació de l'ajut social d'altres significatius (amics, professors, entrenadors, pares). El punt de partida és la realitat existent, no es tracta d'una realitat abstracta. Aquest és un dels principals motius que han portat l'autor a adoptar aquest model, i ho manifesta així:

*"Les tècniques i estratègies presentades fins ara per promoure el desenvolupament de valors socials i personals a través de l'activitat física i l'esport poden semblar una mica abstractes, sobretot si no s'integraven dins d'un model de major abast. Per això, atès l'escàs nombre de treballs desenvolupats en aquest camp, m'he sentit atret pel model d'intervenció que proposa Wandzilak." (Gutiérrez, 1998:104)*

Com a conclusió, volem remarcar que la proposta de la Reforma no ofereix un plantejament concret sobre possibles mètodes i tècniques específiques per treballar els continguts actitudinals, però disposem d'un gran ventall de recursos dissenyats amb altres finalitats que caldria adaptar a l'àmbit de l'educació física. Hem de destacar la proposta de Gutiérrez, però tot i així encara considerem que els recursos existents són insuficients i cal dedicar-hi més esforços especialment des de l'àrea de l'educació física, ja que, segons hem dit, aquesta pot ser una matèria privilegiada per al tractament d'aquests tipus de continguts.

Les possibles estratègies a definir se centrarien en tres línies diferents: la primera línia, i segurament la més important des de la perspectiva de l'educació física, se centraria en el context propi de la matèria (gimnàs, pati...), la segona

es desenvoluparia a l'aula —en coordinació amb el professor o tutor—, i la tercera es podria articular en els temes transversals en què, per tant, s'implicaria tot el centre.

### **1.3.2. Avaluació**

L'avaluació dels continguts actitudinals de qualsevol matèria educativa suposa la reflexió sobre nombrosos problemes respecte del tema, i que alguns ja hem tractat en el capítol anterior. Així doncs, partint que l'avaluació d'aquests continguts és realment conflictiva, Gutiérrez remarca que en l'àmbit de l'educació física i l'esport encara ho pot ser més a causa dels motius següents:

*“La mesura dels valors, tant en educació física com en l'esport, ha comportat un conjunt de problemes molt superior al que pugui trobar-se en qualsevol altre terreny social en què s'hagi volgut avaluar els valors dels membres participants i de l'activitat desenvolupada. La gran diversitat d'esports, així com el dispers enfocament de l'educació física, ha suposat una gran dificultat per ajuntar els interessos i objectius de cara a aconseguir saber què es pretén en cada una de les seves àrees d'aplicació, quins han de ser els valors a aconseguir en cada una.” (1995:105)*

Segons l'autor, la dispersió d'enfocaments que ha tingut l'educació física al llarg dels anys (fet que ja constatarem al capítol I d'aquest estudi) és un dels principals problemes que dificulten l'avaluació de les actituds i els valors en aquesta matèria educativa.

D'altra banda, Martínez destaca el gran canvi que hi ha hagut en els continguts i objectius de l'educació física en els darrers 20 anys, i remarca que si bé s'ha evolucionat en relació amb els objectius i els continguts, no s'ha evolucionat en el terreny de l'avaluació. Considera que la Reforma pot ser un catalitzador d'aquest canvi.

*“El mitjà més utilitzat per avaluar les actituds, els valors i les normes és l'observació sistemàtica dels punts concrets proposats en el pla d'activitats de la sessió. Altres formes d'avaluar són la coavaluació, l'autoavaluació, l'entrevista, el debat dins del grup classe, etc.” (1993, 84)*

El mateix autor, referint-se a la situació de l'avaluació de continguts actitudinals des de l'àrea d'educació física, destaca la dificultat que suposa per al professorat i la gran manca de recursos existents:

*“Es molt difícil fer una valoració quantitativa de les actituds, els valors i normes, no solament a la nostra àrea sinó a qualsevol matèria (...). Hi ha molts tests per valorar les condicions físiques i les habilitats motrius; en*