

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/44547008>

La evaluación de valores y actitudes / Antonio Bolívar

Article

Source: OAI

CITATIONS

21

READS

9,531

1 author:



Antonio Bolivar

University of Granada

337 PUBLICATIONS 5,746 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Identidad de la dirección escolar: liderazgo, formación y profesionalización [View project](#)



Identidad profesional de los directores escolares en España. [View project](#)

LA EVALUACIÓN DE ACTITUDES Y VALORES: PROBLEMAS Y PROPUESTAS

Antonio Bolívar (Universidad de Granada)

Publicado en S. Castillo Arredondo (coord.): *Compromisos de la evaluación educativa*. Madrid: Pearson Educación/Prentice-Hall, 2002, pp. 91-114.

0. INTRODUCCIÓN: Dos casos de partida

«Si, si...todo eso de valores y actitudes están muy bien, pero ¿cómo se evalúa?. Usted se cree que voy a aprobar a un alumno en matemáticas, porque sea solidario, se comporte bien, muestre unas actitudes de respeto con los compañeros o con la naturaleza, etc., si no domina las operaciones y problemas trabajados en clase?» (De un diálogo con una profesora).

El texto anterior, reproducción de un diálogo normal con los profesores sobre este tema, tiene la virtualidad de centrar cuál es, en nuestra situación actual, el verdadero problema de la evaluación de valores y actitudes para el profesorado. Asimismo apunta a dónde hay que redirigir la cuestión, justo para que pierda su carácter problemático.

En primer lugar, sitúa la cuestión metodológica (técnicas o procesos sobre cómo evaluar esta dimensión), pero –por detrás de ella– se esconde la verdadera dimensión: a dónde se debe dirigir prioritariamente la acción educativa y su (posterior) evaluación. En segundo lugar, se expresa una confusión común, entre los contenidos conceptuales o de procedimientos de un campo disciplinar (matemáticas), y aquellas actitudes y valores comunes en los que merece la pena educar (como acción conjunta del centro). Parece como si dijera que las actitudes en ningún caso pueden contribuir a la promoción escolar de un alumno/a.

Uno de los objetivos de este capítulo es clarificar dichas cuestiones y situarlas en un contexto en el que adquieran sentido. Pero no querría, de partida, dejar abierta las posibles respuestas. Por un lado, si no existe previamente –fruto de un compromiso– en el centro escolar una acción educativa conjunta dirigida a promover valores, normas y actitudes, no hay nada que evaluar. Previo a cómo evaluar, es qué estamos haciendo. Por otro, una cosa son los contenidos actitudinales de un campo disciplinar (en este caso apropiarse los modos propios de trabajar en matemáticas), y otra los valores y actitudes comunes en la formación de las personas. Cuando un Centro ha asumido –dentro de su acción educativa– una educación en valores, la evaluación en este caso consiste en autorrevisar conjuntamente por el profesorado si lo que se está haciendo es lo que se había propuesto, qué elementos hay que variar o cambiar, dónde incidir de nuevo, etc. Esta evaluación institucional no tiene por qué conllevar una evaluación individual (menos aún una calificación moral) de los alumnos. Efectivamente, por tener ese alumno un conjunto de actitudes y valores positivos, no tiene que aprobar las matemáticas, pero eso no implica que no merezca la pena educar en ellos. En último extremo, la cuestión es qué deba importar primariamente en la formación de la ciudadanía del tercer milenio.

Otro segundo caso, propuesto oficialmente (*Temas transversales y desarrollo*

curricular. Madrid, MEC, 1993), plantea como ejemplo práctico:

«Un alumno que, después de un conjunto de tareas sobre coeducación, sigue defendiendo que el papel de la mujer es el cuidado de la familia, y que debe –por tanto– permanecer en casa, etc., ¿se le debe suspender?».

El MEC aconseja: «Los criterios de evaluación mínimos con respecto a la adquisición de actitudes deberían situarse en (a) que sea capaz de argumentar su postura; y (b) que respete otras opciones». Aparte de que provoque risa esta salida airosa «a la torera», el asunto apunta a otro grave problema en la evaluación de esta dimensión: debido a que no contamos con un consenso mínimo de valores, a la propia libertad de pensamiento e ideológica como herencia progresista de la modernidad, los criterios de evaluación no cuentan con una base firme.

Pero si el objetivo de las tareas educativas eran promover una actitud deseable concreta, y no sólo la capacidad de argumentar, nunca se podría sostener que da igual que sea «sexista», con tal de que razone su postura y respete las de los demás, por cierto miedo a adoctrinar o a no respetar la libertad ideológica. La pregunta no es si se debe suspender o no, la tarea educativa tiene valor por sí misma, y la evaluación se dirige a cuestionar en qué medida han sido insuficientes las tareas desarrolladas, y –sobre todo– a mostrar que la educación en estos valores es siempre una tarea compartida por la comunidad educativa (en sentido amplio), de lo contrario siempre estaremos expuestos a que –al final– se impongan los valores vigentes en el entorno social, lo que no resta nada a la necesidad de mostrar en la escuela otros valores.

Con buen criterio, el profesor M.A. Zabalza (1998) en la evaluación de actitudes y valores ha señalado la necesidad de diferenciar –por orden de dependencia– tres planos (o discursos), que se entremezclan:

1. *Discurso educativo*: Legitimidad de evaluar actitudes y qué aportaciones formativas (positivas y negativas) hace dicha evaluación.
2. *Discurso curricular*: Cómo la evaluación de actitudes se integra en cada proyecto curricular: su contextualización, clarificación y concreción, ampliación de componentes curriculares a evaluar, su proyección en el proceso formativo.
3. *Discurso técnico*: Cómo evaluar (acceso, inferencia, dirección e intensidad) actitudes, y técnicas (observación y cuestionarios-escalas) para evaluarlas.

El currículum, entendido en sentido amplio, incluiría el plano educativo, aunque cabe –en efecto– cifrar el plano curricular a la planificación de la enseñanza (oficial, centro o aula) y el educativo al más general de la legitimidad (*quaestio iuris*). En cualquier caso, y es algo que hemos compartido con él (Bolívar, 1995), la dimensión técnica (*cuestión de hecho*) es dependiente o subsidiaria –teórica y prácticamente– de las otras dos. En cierta medida, a continuación, voy a plantear, en primer lugar, el discurso educativo (apartado 1), a continuación el curricular (2 y 3) y, por último, me referiré al plano metodológico o técnico.

En su momento acepté el reto de escribir un libro orientativo sobre el tema para el profesorado (Bolívar, 1995), de amplia difusión en España y Sudamérica. Posteriormente,

he seguido –en parte demandado a partir del escrito anterior– profundizando en esta cuestión (Bolívar, 1996b, 1997a, 1997b, 1998a, 1998b, 1999b). En este capítulo voy, pues, a recoger sumariamente algunas de las ideas y propuestas desarrolladas en estos trabajos.

1. ¿SE PUEDE/DEBE EVALUAR LAS ACTITUDES Y VALORES?

Situar, entonces, el sentido de una evaluación de valores y actitudes, es dependiente –como parecería obvio, aunque no siempre lo es– de la existencia previa de una acción educativa en esta dimensión, mejor si es compartida por el conjunto del profesorado. En caso contrario, si se hiciera, ¿qué estaríamos evaluando? —Actitudes previas, procedentes del medio social y familiar. Normalmente las actitudes y valores que, por socialización (familia, grupo de iguales, contexto social, etc.), los alumnos traen al Centro escolar, y su valoración como «excelencia» (buenas/malas), coincide –en gran medida– con las practicadas habitualmente por un determinado grupo social (pequeña/mediana burguesía), culturalmente dominante. Evaluar estas actitudes, no fruto de la acción educativa, acentuaría –en último extremo– su papel discriminador en aquellos alumnos que no pertenecen a dicho grupo social.

No obstante reconozco, como hemos visto con los casos iniciales, el asunto es más complejo y problemático, pues el que se «deba» o no hacer implica todo un conjunto de condiciones previas (sentido de educar en actitudes/valores en nuestras actuales condiciones sociales); y –en cualquier caso– el «puede» hace referencia al problema metodológico de cómo llevarla a cabo. Voy, en primer lugar, a plantear el sentido de la evaluación de valores y actitudes, para –después– pasar a analizar cómo realizar la educación/evaluación en ámbitos principales: *Contenidos actitudinales, temas transversales y Proyecto de Centro*, que debieran ser congruentes.

Quisiera, de este modo, plantear la cuestión, ciertamente controvertida en nuestra modernidad tardía, de la evaluación de los valores y actitudes. La evaluación de valores y actitudes, como juicio informado sobre lo que pretendemos, si bien requiere el empleo de un conjunto de técnicas/estrategias específicas, más prioritariamente, adquiere su sentido como un conjunto de prácticas solidarias o colegiadas, congruentes con un compromiso por promover un tipo de educación, que ganará sentido en la medida en que pudiera inscribirse en un contexto «comunitario» del propio centro, de la llamada «comunidad escolar» y, más allá, de la comunidad social. Demasiado pedir.

Contextualizando debidamente el tema, hoy entendemos que en la evaluación se mezclan inexorablemente dos dimensiones:

(a) Además de un problema *técnico-metodológico* de técnicas, instrumentos, mejores modos de obtener información, etc., la dimensión del «puede» («*si, muy bien, pero eso cómo se puede evaluar*», que decía la profesora de partida); es, sobre todo,

(b) Un problema *ético* de por qué evaluar, para qué, con qué legitimidad se puede pretender evaluar este ámbito, si dar una información o no, a quién, etc; la dimensión del «debe» («*¿debe ser objeto de evaluación un ámbito privado?*», preguntan otros profesores).

La dimensión técnico-metodológica se subordina a la ética-moral: sólo después de tener claro el sentido de la evaluación en este ámbito (el *para qué evaluar*) podríamos entrar en qué métodos o técnicas (el *qué o cómo evaluar*) serían útiles para lo que queremos. Por otra parte, liberados de una preocupación positivista que pretendiera medir objetivamente, con una posible «tecnología» de valoración, las actitudes de los alumnos identificando evaluación y medida; la evaluación en este ámbito es un problema de *compromiso por revisar colegiadamente* la práctica educativa.

Y sin embargo, a pesar de los anteriores problemas, si nos proponemos como contenidos y objetivos aspectos actitudinales y valorativos, es obvio que suponemos que pueden ser modificados como consecuencia de la enseñanza, y entonces resultaría necesario juzgar y estimar (es decir, evaluar) en qué grado y sentido lo han sido, por todas las razones en que se precisa en educación la evaluación. La evaluación constituye un elemento central, no sólo porque desde la perspectiva de los destinatarios «*lo que no se evalúa, se devalúa*», sino –sobre todo– debido a que la evaluación concentra todos los problemas de la educación en este ámbito. Por eso mismo, sería también preciso referirse a la posible necesidad de reafirmar la función propiamente educativa de los centros escolares, de la que sería dependiente la evaluación.

La evaluación debe tener más una función reguladora del proceso de enseñanza–aprendizaje, que de calificación del alumno: apreciar, obtener y proveer información para la toma de decisiones oportunas. De acuerdo con un enfoque actual ampliamente predicado por la literatura pedagógica –aunque no siempre practicado– la evaluación no debe limitarse a una medición de estados finales o resultados conseguidos por el alumnado; su función principal se sitúa tanto en el diagnóstico como en proporcionar elementos de información sobre los procesos, que posibilite una reflexión sobre la práctica, en orden a su mejora. Conviene –entonces– primar la evaluación del progreso del grupo, más que de la personalidad individual, y la labor del aula/centro en la construcción y articulación de valores, más que en valores previos.

Además, la evaluación en una escuela comprensiva, que pretende integrar la diversidad sociocultural y diferencias individuales, no puede tener una función discriminatoria o clasificatoria, como he analizado en otro lugar (Bolívar, 1997a). En nuestro ámbito esto significa que no se trata en ningún caso de una medir/sancionar para clasificar a los alumnos, según grados de excelencia/etiquetado. En términos fuertes podríamos decir que si es necesario educar en valores y actitudes, y –por tanto– evaluar la acción desarrollada, esto no implica pretender «calificar» las actitudes y valores.

La forma y contenidos de la evaluación son los que, en último extremo, por defecto, como la «cola que menea el perro», dictan el currículum válido. Lo que debía ser sólo un medio para valorar los fines de la enseñanza, se convierte en el fin del aprendizaje. De hecho, los estudiantes, bastante inteligentes en este aspecto, descubren el currículum «oculto» de la evaluación: Grandes declaraciones de lo que dice el profesor importarle, actividades diversas en el aula, pero «a la hora de la verdad» lo que –de verdad– cuenta son los resultados obtenidos en los exámenes escritos y pruebas.

Señalaban distintos profesores en un grupo de discusión (Rodríguez Diéguez, 1998):

« –Dices, pero oye, los contenidos dentro de la Reforma son contenidos conceptuales,

procedimentales y actitudinales, y a la hora de evaluar tenemos que evaluar los contenidos, pero todos. Ah, muy bien, si eso es facilísimo. Vamos a ver, nos ponemos sobre los papeles, y ahora ¿cómo evaluó yo esto?, ¿cómo se evalúa esto de las actitudes?, ¿qué pasa aquí?.

–Muchas veces yo me he dado cuenta que confundimos, llegamos a confundir lo que es evaluar contenidos actitudinales con la actitud que el alumno tiene en clase.

–Tendría que venir un experto a decir si esas cosas que el Boletín pide que evaluemos, algunas de esas son evaluables, porque yo desde luego, ya he oído a expertos que dicen claramente que no. Y desde el momento que yo oí a expertos que no y como yo tenía serias dudas, pues vamos mi experiencia es muy clara: que me olvido absolutamente. Y las libretas las pueden escribir con redondilla, con bolígrafo, a ordenador que me importa tres pepinos. Al final yo evaluó lo que saben, los conocimientos y punto.

– Yo de todas maneras en este tema creo que ha quedado bastante claro, en general, que evaluar los conocimientos es muy sencillo. Todo lo demás es difícil, y además es difícil para los expertos en educación.

– Al final lo que estamos haciendo es evaluando conceptos. Con tantos instrumentos que tenemos, con tanta información que recogemos, al final realmente estamos haciendo un poco lo que hacíamos antes, en parte, quizás, porque sea más fácil para nosotros».

Creo que un modo adecuado, a modo de introducción, de entrar en la cuestión pueda ser –por una parte– ser conscientes de algunos aspectos problemáticos que esta tarea implica; por otra restarle «novedad», para mostrar que es algo que la mejor tradición educativa y renovadora siempre ha pretendido hacer. En segundo lugar señalaré algunos principios-guías, que contribuyan a situar adecuadamente el sentido de la evaluación de valores y actitudes.

1.1. Sentido de la educación/evaluación en valores

Crecientemente se está demandando reafirmar la función educativa (moral) de los centros escolares, de modo que todo el currículum pudiera estar «impregnado» de valores morales y cívicos. Esta apuesta es –en nuestro momento– quizás algo necesario, y, sin embargo, fuertemente problemática. Como ha puesto de manifiesto, entre otros, Tedesco (1995), el debilitamiento progresivo de la socialización primaria por la familia hace que se transfiera a los centros educativos (dedicados tradicionalmente a una «socialización secundaria») funciones que eran cubiertas por otros ámbitos, convirtiendo a la escuela en una «institución total». La asunción de estas tareas por los docentes, cuando no hay vínculos de articulación entre familia/escuela/medio social, genera tensiones, malestar docente y nuevos desafíos. Y es que la institución escolar se encuentra situada con una «debilidad estratégica» para educar en estas dimensiones, lo que la hace especialmente vulnerable al entorno social.

Con la ampliación de las funciones sociales/educativas de la escuela los problemas sociales, que nos acucian al final del milenio, pasan a ser considerados contenidos curriculares. De este modo, una de las mayores innovaciones del currículum de la Reforma

es pretender inscribir la educación moral y cívica en todos los ámbitos de la acción educativa. Con la ampliación del campo de contenidos curriculares se crea, al tiempo, la necesidad de su evaluación. Así comenzamos a hablar y escribir sobre evaluar los contenidos actitudinales, los temas transversales, el Proyecto de Centro, etc. Cabe —no obstante— señalar, antes, serios cuestionamientos al modo como la educación en valores se ha pretendido insertar curricularmente, máxime en un contexto social, donde la intervención educativa se ve seriamente mermada, al faltar una acción educativa que posibilite un proceso de socialización congruente. Por eso, en el fondo, la educación en valores apunta a un proyecto social, a un nuevo «pacto educativo» (Tedesco, 1995), como espacio educativo ampliado que haga posible una nueva articulación de la escuela y sociedad.

Es una tarea difícil, para no recaer en un discurso conservador ni ser acusado de «moralista» tradicional, defender la necesidad de una educación (y no mera enseñanza) en los centros educativos. Bajo un «progresismo» mal entendido, unido a otros muchos factores y razones confluyentes, nos han llevado —en los últimos tiempos— a abandonar la tarea propiamente educativa, refugiándonos en contenidos instructivos o instrumentales, desdeñando cualquier educación moral, y dejando —finalmente— desarmada a la escuela pública frente a las demandas sociales. No en vano ahora, desde posturas de izquierda, se llega a reclamar el cultivo de valores en la escuela pública, reconociendo que es una estrategia «conservadora» ceder la educación en valores a la escuela confesional. En su lugar, principio que comparto, se reclama la educación en valores (laicos) por parte de la escuela pública; o, como dicen otros, que la defensa de la escuela pública «pasa» hoy por mostrar que «también nosotros educamos».

La escuela pública ha de ser hoy la escuela de la ciudadanía, que contribuye decididamente a la formación de ciudadanos con unos comportamientos cívicos y responsables, capacitando a los alumnos y alumnas, conjuntamente, tanto a ser individuos *autónomos* como a vivir con aquellas *virtudes cívicas o públicas* necesarias para asumir y profundizar la democracia. En ese sentido, educar a «aprender a vivir juntos» se configura —a la vez— como aprender unos modos aceptados de actuar, y una aspiración crítica de lo que debía ser ejercer el oficio de ciudadano (Bárcena y otros, 1999). El civismo es, de hecho, como quieren Camps y Giner (1998, p. 115), la ética laica común, «una ética de mínimos compartible por cualquier persona que quiera participar en la vida colectiva», en la medida que comprende todo aquello que hace posible una convivencia en el espacio público.

El refugio en el saber objetivo de cada una de las disciplinas para salvaguardar la posible inculcación de valores de épocas pasadas se ha mostrado como una vana esperanza. Por eso, en los últimos años, después de un período de objetivismo que pretendía romper con el adoctrinamiento ideológico de otros momentos, se está resaltando la naturaleza intrínsecamente moral de la educación. La profesión docente —por más que quisiera refugiarse en la transmisión de la información objetiva— es, por naturaleza, una actividad moral; en el sentido de no ser una actividad técnica, donde los aspectos cognoscitivos, habilidades y morales se fusionan en la práctica docente. Más allá de las teorías que podamos formular sobre ello, la enseñanza como práctica está ya incrustada de una moral que le es propia (Hansen, 2000).

Como se ha dicho, los profesores, aun sin ser conscientes de ello, siempre son educadores morales. Sus comentarios en clase, sus maneras de organizar el aula, conducta,

modos de tratar a los alumnos, de evaluarlos, etc., implícita o explícitamente, educan en valores y actitudes, como quieren denotar los análisis sobre el «currículum oculto». Por eso más vale plantearse las crítico-reflexivamente, que dejarlas al arbitrio del azar, siempre reproductor de las relaciones sociales vigentes. En el ejercicio propio de la docencia, como situación ambigua, dilemática, con conflictos de valor, el profesor/a se ve obligado a elegir entre lo que puede y debe hacer. Para Fullan y Hargreaves (1997, pp. 41-42) la enseñanza es un quehacer moral en un doble sentido: (a) El profesorado desempeña un relevante papel en la formación de las jóvenes generaciones, creciente ante los déficits de socialización de otras instituciones. (b) La propia naturaleza moral del oficio de enseñar implica tomar decisiones en situaciones de incertidumbre.

Pero la asunción de estas tareas por los centros educativos, cuando estas demandas sociales se corresponden paralelamente con el hecho de que otras instancias (en especial la familia, grupos sociales y políticos) se inhiben de su primaria labor educativa, no puede dar lugar a convertirlos en la «papelera» de la sociedad: Los problemas que les acucian y que no puede solucionar se «echan» en la escuela, confiando —un tanto vanamente— que ella los pueda resolver. Sin desdeñar la primaria labor educativa que le corresponde en este terreno, no puede asumir en exclusividad dicha tarea, a riesgo de atribuirle una previsible culpabilidad, que no le pertenece. En otro lugar —por eso— he intentado reivindicar la *dimensión comunitaria* en este tipo de educación (Bolívar, 1995).

La cuestión —por un lado— es que no basta bosquejar en el currículum de la Reforma una extensa acción educativa en valores y actitudes, que —en principio— cuestiona la propia identidad de los profesores, como docentes en una área disciplinar, para acercarlos a «maestros de virtudes cívicas y morales», que Sócrates dudaba pudieran ser objeto de enseñanza. En contrapartida exige —cuando menos— un amplio apoyo (en materiales y acciones formativas), rediseñar los espacios organizativos y laborales en los centros para que sean posible las acciones colegiadas que se proponen, y —más prioritariamente— *revalidar socialmente la función docente y de la escuela*, tan falta de reconocimiento social en los últimos tiempos. Hacer grandes declaraciones curriculares sin conexionarlas con la realidad interna de los centros, el desarrollo profesional de los profesores y con la función social de la escuela, puede acentuar —paradójicamente— la propia insatisfacción con el sistema escolar y, en primer lugar, de sus profesores.

1.2. Principios-guía en la evaluación de este ámbito

La dificultad de establecer criterios de evaluación, no obstante, es evidente. Así, los currículos oficiales introducen contenidos de actitudes y valores, que luego —como los profesores reconocen— no aparecen suficientemente recogidos en los *criterios de evaluación*, que se refieren en su mayor parte a contenidos conceptuales y a procedimientos, muy pocos a actitudes y valores. Cuando llega la hora de especificar criterios, al menos a nivel general, el campo de las actitudes no se deja fácilmente atrapar en estipulaciones concretas. Esto puede dar la impresión de que los fuertes acentos valorativos, formulados en los objetivos generales de Etapa, cuando llegan a la determinación final se ven *corrosionados* hasta parecer irrelevantes a este último nivel. Para situar adecuadamente el sentido de la evaluación de este ámbito (Bolívar, 1995, 1998a) se podrían establecer un conjunto de «principios de procedimiento» como los siguientes:

1. La evaluación, en este ámbito, tiene como función prioritaria la *mejora de la acción educativa desarrollada*. Cuando un profesor/a o centro ha asumido dentro de su acción educativa una educación en valores, la evaluación —en este caso— consiste en *autorrevisar* los efectos de lo que se está haciendo, qué elementos hay que variar o cambiar, incidir de nuevo, etc. Más que dirigirse a evaluar, en el sentido de juzgar, el progreso moral de los alumnos; se tiene que focalizar en el propio proceso educativo de enseñanza a nivel de aula y centro.

2. Se requiere ir determinando —a nivel de aula, departamento/ciclo y centro— aquellos valores, traducidos en actitudes y normas, modos de relaciones y formas de hacer y proceder, que —como objetivos— puedan servir como *guías de la acción educativa y como criterios de la autorrevisión de dicha acción*. Si no existen tales propósitos iniciales, mejor si son compartidos, también la evaluación puede parecer fuera de lugar; por lo que se puede ir aplazando hasta tanto se vaya logrando un acuerdo y acción en dicha dirección. Esta revisión de la acción desarrollada no conlleva, en principio, una evaluación individual de los alumnos/as, aunque no la excluye.

3. De entrada está descartada cualquier posible calificación moral de los alumnos, lo que implicaría desorientar todo el proceso de educación en valores, si es que en este caso pueda haber existido. Evaluar aquí es *juzgar en qué medida están siendo incorporados los valores y actitudes que se han tratado de promover*, no para calificar, sino para planificar qué nuevas acciones sería conveniente llevar a cabo. Es preciso cuidar los formatos de evaluación, y —sobre todo— la difusión y uso de los informes de evaluación, para que cumplan dicha finalidad educativa, y no sean tergiversados.

4. Importa prioritariamente en este ámbito seguir la *manifestación procesual* en el desarrollo de actitudes y valores. Las teorías del desarrollo moral (Kohlberg, 1992) han puesto suficientemente de manifiesto cómo se va produciendo un progreso en el desarrollo moral. Por eso mismo, más que la evaluación en un momento dado, interesa su relación con los precedentes y posteriores. Es la secuencia la que marca el sentido de lo observado. Por eso mismo, también, su apreciación debe realizarse de forma cooperativa por el equipo de profesores.

5. En este ámbito es prioritario y más relevante que el *qué evaluar* o el *cómo hacerlo*, plantearse —a nivel de ciclo, departamento o centro— *para qué evaluar*. En el campo de valores y actitudes la *función formativa* de la evaluación es casi exclusiva. Evaluar actitudes y valores es apreciar y enjuiciar el valor educativo que están teniendo los procesos y acciones que se están desarrollando en el aula y centro. Por eso, sin desdeñar evaluar resultados provocados en el pensamiento y actuaciones de los alumnos y alumnas, éstos son —más bien— tomados como indicadores del valor educativo que tienen las propias tareas y actividades desarrolladas.

6. Al hablar de evaluación parece que está dirigida, por más que empleemos una concepción amplia, al alumnado. Pero debido a que esta dimensión, más aún que en otras, es muy dependiente de los procesos de enseñanza puestos en juego, la evaluación no puede estar limitada a la actividad y actitudes que parecen mostrar los alumnos. Paralelamente debe tomar en cuenta todos los aspectos relacionados con las *condiciones y modos* como se han desarrollado dichos procesos educativos: clima y atmósfera moral del centro, normas de convivencia, ambiente del aula, pertinencia de las actividades de enseñanza diseñadas, de los materiales y recursos empleados, de las formas de organizar la clase, acción

conjunta de los profesores, etc.

7. La evaluación de valores y actitudes ha de estar necesariamente *integrada* tanto en el conjunto de la labor educativa llevada a cabo, como en la apreciación global del progreso educativo del alumno. La distinción tripartita de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes), aún cuando señale formas diferenciales de enseñanza y evaluación, *no debe significar que cada tipo de contenidos pueda tener una calificación diferenciada*. Si así fuera se habría roto, de principio, con el planteamiento global educativo que se decía pretender. A menudo las actitudes (normalmente restringidas a los grados de implicación con las tareas de clase) se evalúan dependiendo de los contenidos cognoscitivos del área, subiendo o bajando en alguna medida la calificación (en algunos casos con un tanto por ciento acordado por el departamento), según el grado de esfuerzo o desinterés mostrado. Siendo un primer paso, se tiene que ir tendiendo a darle el sentido global indicado.

8. Dentro de las diversas dimensiones que vamos a distinguir a continuación en el campo de los contenidos de actitudes y valores, los «valores morales generales», no serían objeto de evaluación individual sino de revisión de acción conjunta de los profesores. Sin embargo, hay una dimensión, asimilable a motivación e interés por los contenidos del área/materia, como son *las actitudes en relación con el campo de conocimiento*, que tienen su nivel propio de enseñanza y evaluación, sobre todo en la Educación Secundaria; que no presentan algunos de problemas anteriores, precisamente por estar vinculadas directamente con los conocimientos. Estas actitudes internas a los contenidos de las áreas, de hecho, todo buen maestro/a las enseña y evalúa.

Finalmente convendría recordar que la evaluación en sí misma, no ya sólo como autoevaluación, es ya una educación moral. Se podría aquí aplicar el dicho «*dime cómo evalúas, y te diré como educas moralmente*». Tanto el modo como se practica la evaluación, como las formas que adoptan su comunicación (a los alumnos, pero también a los padres y profesores), puede ejercer una función formativa, o —por el contrario— deformadora de la realidad, que en nada contribuya a la implicación y mejora del proceso educativo.

1.3. Ámbitos de educación/evaluación de actitudes y valores

Las orientaciones curriculares actuales proponen inscribir la educación en valores y actitudes en todos los ámbitos de la acción educativa (*Cuadro 1*). Así, los llamados (1) «contenidos actitudinales» forman parte de los componentes curriculares de todas las áreas de la educación obligatoria (Bolívar, 1992); además, (2) los «temas transversales» amplían esta formación en campos específicos (Yus Ramos, 1996; Bolívar, 1996a); más amplia y globalmente (3) la educación en valores es tarea de la acción conjunta del centro escolar por el Proyecto de Centro; y —en último lugar— (4) la materia de Ética («La vida moral y la reflexión ética»), en el curso terminal de la educación obligatoria, completa dicha formación con una reflexión crítica de segundo grado sobre las normas y valores (Bolívar, 1993).

Tema/materia	Tratamiento	Responsabilidad
--------------	-------------	-----------------

[1] <i>Contenidos actitudinales</i>	Todos los bloques de contenido de las áreas, desde Infantil a Bachillerato	El profesorado en sus respectivas áreas (Programación a nivel de Ciclo/Dpto.)
[2] <i>Temas transversales</i>	Inclusión horizontal en los respectivos proyectos curriculares de las áreas	Doble nivel: Cada área, y en el proyecto conjunto de Centro.
[3] <i>Proyecto de Centro</i>	Finalidades educativas, Reglamento de Organización y Funcionamiento	Conjunto del profesorado del centro educativo
[4] <i>Ética</i>	Último curso de la Educación Secundaria Obligatoria	Profesorado de Filosofía

Cuadro 1. *La educación en valores en el currículum*

Ampliar la noción de enseñanza por «currículum» quiere significar que la educación no se limita a las dimensiones conceptuales, incluye también las habilidades o procedimientos por los que se construye el conocimiento, y —con un mayor grado de novedad— un conjunto de pautas de conducta y normas morales o sociales vigentes en dicho grupo social y aquellas otras que sería razonable aspirar. Pero no se trata, como está pasando en los libros de texto de las editoriales (y, por mimetismo, en programaciones del profesorado), de «añadir» como adorno un tercer apartado de actitudes, que viene a refrendar (en la enseñanza, y luego en la evaluación) la prioridad de los propios contenidos conceptuales. Más radicalmente debiera significar replantear los propios contenidos seleccionados y organizadores, de modo que ya incluyan en los propios núcleos conceptuales (por ejemplo, socioambientales) los aspectos actitudinales y valorativos.

Además, los equipos docentes deben conjugar la lógica de las áreas con una educación más amplia que acoja los problemas sociomorales del mundo en que vivimos (de ahí la necesidad de incluir contenidos llamados ahora de carácter «transversal»). Esta interconexión, más que un asunto artificial de cómo encajar campos separados, debe proceder, primariamente, de un *enfoque* amplio de las disciplinas/áreas, que posibilite una comprensión global del campo, lo que incluye sus implicaciones sociales y morales. Con todo, las insuficiencias internas de un tratamiento individual en cada clase/área conducen a la necesidad de articular y vertebrar una acción común en el Proyecto de Centro. Vamos a dedicar los siguientes apartados a analizar estos ámbitos de educación en valores, y la articulación entre ellos.

2. LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES: CLARIFICACIÓN Y EVALUACIÓN

Al situar, como ha hecho el currículum de la Reforma, las actitudes como contenidos, éstas dejan de ser sólo factores favorecedores del aprendizaje (interés, motivación, o buena actitud hacia la materia) para pasar a ser objetivos y resultados del propio proceso de enseñanza. El currículum —así—, acogiendo esta dimensión actitudinal y valorativa, pretende potenciarla explícitamente no sólo como *causa* del aprendizaje, sino asimismo

como *efecto* de la enseñanza, al ser contenidos con valor sustantivo propio.

La distinción en el currículum de tres tipos de contenidos (*conceptuales, procedimientos, y valores, actitudes y normas*) pretende tener un valor didáctico: indicar campos de actuación y planificación sobre los que sea preciso incidir en la enseñanza, al tiempo que modos diferenciados de enseñanza-aprendizaje y evaluación para cada uno. Pero una cosa es distinguir estos tres tipos, y otra –como se ha dado a entender– que todo contenido se pueda/deba dividir en tres categorías. De este modo se aboca, en la propuesta «dura» del MEC, a tener forzosamente que rellenar cada bloque de contenidos con tres apartados, lo que provoca, además de un encorsetado (*rejilla tripartida* a rellenar), considerar que los contenidos conceptuales (que son los que de hecho marcan la estructura disciplinar y secuencia) tengan implícitos, simultáneamente, procedimientos y actitudes. Como mostramos, las actitudes no pueden limitarse a un tercer componente que acompaña a los contenidos conceptuales. Además de contenidos con sustantividad propia, como puedan ser las actitudes propias de cada área, las más propiamente educativas van implícitas en las *formas* como se transmiten los contenidos y en los modos de interacción social en clase.

Dar el arriesgado salto de situarlos como contenidos con sustantividad propia, más con el objetivo administrativo-gerencial de asegurar que en toda la actividad docente académica estén presentes las normas, actitudes y valores, ignora que son las cualidades, valores y principios intrínsecos al propio proceso los que primariamente hacen educativa una actividad (Peters, 1984). Si la acción docente debe promover una educación en valores, ésta no vendrá dada por los contenidos que se enseñen sino por *la forma/modos* mismos como se regulan y expresan. Hay actitudes de cada campo disciplinar que pueden ser legítimamente contenidos; pero las actitudes más formativas van unidas a otros contenidos (conceptos o procedimientos) más por *la forma como* se trabajan que por la sustantividad propia que puedan tener. Presentar ambas dimensiones unidas genera, como vamos a ver, confusión tanto en su enseñanza como —por lo que nos importa— en su evaluación.

En tercer lugar, destacaremos los componentes multidimensionales que componen los contenidos de actitudes. Tal como han quedado configurados en el currículum de la Reforma, se mezclan planos y ángulos muy diversos, que es preciso diferenciar para saber a qué nos referimos, cómo se manifiestan, pueden adquirirse o evaluarse. Los contenidos de actitudes presentan, frente a los conceptos o procedimientos, un mayor grado de generalidad, es decir son comunes y no específicas de un área de conocimiento, aún cuando algunas puedan pertenecer con más propiedad (no exclusiva) a un área. Tienen, como dice metafóricamente Juan Ignacio Pozo (1999, p. 54), un estado «más gaseoso», tendiendo «a filtrarse por todas las grietas del currículum», se solapan entre unas materias y otras y en la propia vida del aula y del centro. Por eso es más difícil, si no imposible, secuenciarlas, fragmentarlas o evaluarlas.

Lo que queremos resaltar aquí es que no se pueden situar en el mismo plano, conceptual y de acción, actitudes y valores propiamente morales (*solidaridad, sensibilidad ante las desigualdades, respeto y tolerancia, etc.*), con aquellas propiamente científicas o del campo de estudio (por ejemplo, *actitud de investigar las causas, hábitos de trabajo en el campo científico, rigor y objetividad, etc.*). Por ello, se propone –a continuación– una *clarificación* de los diversos niveles y dimensiones que cubren los contenidos actitudinales del currículum, de modo que contribuya a saber a qué clase de actitud nos referimos, a qué nivel se sitúa su enseñanza-aprendizaje y su evaluación.

Aparte de otras dimensiones más específicas (actitudes sociales o cívicas, normas prudenciales o de uso), ya señaladas en otras ocasiones (Bolívar, 1996b, 1998a), dos grandes ámbitos deben ser diferenciados:

[A] *Actitudes/valores generales (desarrollo personal y moral)*:

1. Actitudes para el desarrollo psicosocial
2. Actitudes propiamente morales

[B] *Actitudes relacionadas con los contenidos del área*

1. Actitudes hacia el contenido
2. Actitudes científicas
 - 2.1. Actitudes científicas generales
 - 2.2. Actitudes propias del campo disciplinar

Así, la «solidaridad y comprensión ante los problemas y necesidades de los demás» mostrada por un alumno no tiene por qué incluirse en la evaluación de Matemáticas, ni — en principio— ser expresada en el correspondiente boletín informativo (al menos si no existe una implicación fuerte de la familia); pero eso nada resta a que deba ser objeto explícito de la acción educativa de un Centro. Por el contrario, la actitud de interés por la materia, o —mejor— de una actitud propia del campo disciplinar (por ejemplo, *gusto por la representación ordenada y clara de los cálculos*), sí deba ser (y, de hecho, suele serlo) integrada en la evaluación de dicho campo.

2.1. Actitudes/valores generales

Este primer nivel comprende todas aquellas actitudes y valores generales que, tanto desde las teorías del desarrollo psicológico como desde la educación moral y ética de la ciudadanía, sería deseable promover. El desarrollo de las actitudes en las primeras edades, como generación de predisposiciones afectivo-evaluativas a determinados objetos o situaciones, debe incidir principalmente en la esfera *afectiva* (tener sentimientos y emociones como empatía, sensibilidad hacia los demás, altruismo, benevolencia, conductas prosociales; o sentimientos negativos, como vergüenza o culpa). La capacidad para sentir los estados emocionales del otro y de comprender su punto de vista distinto (*empatía*), o la *conducta prosocial* (acciones voluntarias altruistas de ayudar y compartir, sin beneficio propio inmediato) se convierten en objetivos prioritarios en las primeras etapas educativas, base de una educación moral posterior. En la adolescencia, además, se debe tender a un desarrollo cognitivo-constructivo (Bolívar, 2000).

Al plano del desarrollo psicosocial pertenecerían actitudes como *seguridad, confianza en sí mismo y autonomía personal*; mientras que sería una dimensión moral-cívica: *Apreciar la importancia de los valores básicos que rigen la vida y convivencia humana y obrar de acuerdo con ellos*. El aprendizaje heterónomo de normas, actitudes y valores al principio de la escolaridad, acompañadas por la correspondiente aprobación o desaprobación, no tiene por qué impedir una autonomía posterior (Peters, 1984). La

valoración, en sentido moral, no es sólo expresión de la conciencia individual (como el psicologismo presente en los diseños curriculares da a entender) sino de unos valores socialmente compartidos, que sirven de criterios éticos.

La enseñanza de estas actitudes generales, aunque inmersas en los contenidos de las Áreas, se juega no en los contenidos, sino en la forma de enseñarlos, y –sobre todo– en las relaciones sociales del aula y ambiente que se vive en el Centro; por lo que el lugar natural de su planificación y evaluación debe situarse en el Proyecto educativo y curricular de Centro, como espacio en que los profesores reflexionen sobre qué tipo de valores tratan de educar, alcanzando un acuerdo y comprometiéndose a que no haya contradicciones entre lo que se hace en clase y lo que se vive en el Centro. Se trata –entonces– de plantearse qué clase de valores estamos promoviendo con el tipo de relaciones sociales y educativas que se están dando en el Centro; más allá de caer en un procedimiento de «corsés» forzados a rellenar en un documento burocrático de carácter curricular. Su evaluación se sitúa no tanto a nivel de cada área en cuanto tal, sino a nivel conjunto por los profesores y profesoras del Ciclo/curso; aunque el juicio venga determinado por el modo como se ha vivido/actuado en las clases de cada área.

2.2. Actitudes relacionadas con los contenidos del área

En este segundo bloque, las actitudes se dirigen hacia los contenidos tratados, ya sea como interés hacia el campo de aprendizaje, como valoración preferencial de dichos contenidos, o –sobre todo– como actitudes científicas. Así, por ejemplo, se puede ver en los siguientes contenidos actitudinales: *«Interés por la observación y el estudio de los seres vivos»*, *«Sensibilidad por la precisión y el rigor en la observación sistemática de los animales y plantas y en la elaboración de los informes correspondientes»*, *«Valoración de la provisionalidad de las explicaciones como elemento diferenciador del conocimiento científico y como base del carácter dogmático y cambiante de la ciencia»*.

1. Actitudes hacia el contenido

Las actitudes hacia el aprendizaje de las distintas áreas del curriculum, como conjunto de reacciones afectivas, cognitivas y comportamentales, condicionan –como interés, motivación, agrado– el aprendizaje en cuestión. Crear las condiciones propicias para generar actitudes afectivas positivas hacia el campo de aprendizaje es un componente básico de toda buena enseñanza, como lo es la motivación intrínseca para lo que se enseña (Ortega, Saura y Mínguez, 1993). Ahora bien, numerosas investigaciones han mostrado que, en general, la relación entre actitud y grado de ejecución o resultados obtenidos es débil (es decir, una buena actitud no predice por sí misma buenos resultados, aunque mantenga algún grado de correlación), por lo que la evaluación del componente cognitivo o habilidades en procedimientos no bastan para conocer las actitudes. En otros casos la relación es recíproca: éxito en el dominio de una materia provoca una actitud positiva o al revés.

De cualquier modo, el interés por las actitudes hacia el estudio de las respectivas áreas no debía cifrarse sólo en servir de instrumento para conseguir rendimientos más altos, crear actitudes positivas por sí mismo proporciona un clima de enseñanza-aprendizaje rico y agradable, e incrementa la motivación futura hacia la materia. Incluso, la

literatura de actitudes hacia la ciencia, habla de que cómo se estima, juzga o valora el propio contenido estudiado formaría un grupo específico de actitudes.

2. Actitudes científicas

Mientras la categoría anterior tiene un carácter instrumental (medio para un mejor aprendizaje), en ésta la actitud es propiamente un contenido propio del campo de conocimiento en cuestión, objeto de aprendizaje (Vázquez y Manassero, 1995). Además del componente afectivo, en esta dimensión aparece una dimensión cognitiva clara. Así son actitudes que caracterizan la actividad científica y la conducta de los científicos el empleo de *pensamiento abstracto y objetividad, indagación y curiosidad, interés por estar bien informado, creatividad, actitud crítica y afán de comprobación, precisión, uso de argumentaciones científicas; seleccionar, contrastar y evaluar informaciones procedentes de distintas fuentes*, etc. Podemos distinguir, a efectos prácticos, dos grandes dimensiones:

2.1 Actitudes científicas generales

Un primer grupo estaría constituido por las actitudes comunes que conjuntamente las distintas áreas pretenden contribuir a formar. Son hábitos de pensamiento y acción, objetivo común de todas las áreas. Así, en el campo científico-natural, son actitudes de este tipo: *Tener una valoración ajustada (poder y limitaciones) de la ciencia; reconocer los factores económicos, políticos y militares que influyen en el desarrollo y aplicación de los conocimientos científicos; reconocer la necesidad de modificar las teorías existentes ante la imposibilidad de explicar nuevos fenómenos; precisión en la medición de medidas; presentación ordenada de los datos obtenidos; actitud de investigar sobre causas y soluciones de peligros y atentados sobre la naturaleza.*

2.2 Actitudes propias del campo disciplinar

Aún reconociendo la acción conjunta de todas las áreas en la formación de actitudes, hay actitudes que son más específicas de cada campo disciplinar, y que normalmente todo "buen" profesional se encarga de que sean vividas en el aula y estén inmersas, de modo indisoluble, con los propios contenidos y procedimientos empleados. Así, *valoración y conservación del patrimonio artístico e histórico* es una actitud deseable de Sociales, o *valorar y apreciar la calidad artística presente en los distintos estilos y sensibilidades* lo es de Arte, o que *el gusto e interés por la lectura* es un alto objetivo actitudinal de Lengua. Como ejemplos específicos en Conocimiento del Medio (Primaria) y de las Ciencias de la Naturaleza (Secundaria) aparecen como actitudes: *Detectar prácticas que inciden negativamente en el ambiente; valorar la incidencia de un medio ambiente sano; actitud crítica ante prácticas que alteran el medio ambiente; valorar el esfuerzo solidario de personas e instituciones en la defensa del medio ambiente; colaborar en proyectos encaminados a la conservación y mejora del medio en el propio Centro y en la localidad; actitudes que favorezcan el disfrute y la conservación del patrimonio natural; valoración de los espacios naturales andaluces y la necesidad de respetarlos y protegerlos; valorar las implicaciones ideológicas de la Ecología*, etc.

De acuerdo con lo anterior podemos extraer las siguientes conclusiones:

1. En primer lugar, la división de ámbitos de contenido puede tener la virtualidad de señalar grandes campos de actuación que deban estar presentes conjuntamente, aunque con distinto grado de incidencia en cada caso concreto, en la enseñanza; al tiempo que cada uno requiere diversas estrategias de enseñanza y formas de evaluación.
2. Esto no implica que todos los contenidos se tengan que dividir en tres categorías, ni que se deban evaluar de modo diferenciado cada ámbito de contenidos. Más bien apunta a hacer reflexionar al profesorado sobre las diferentes dimensiones de los contenidos, y –en consecuencia– decidir si un determinado contenido que trata de enseñar, debe enfocarlo y presentarlo preferentemente con el objetivo de promover una actitud o el aprendizaje de un proceso, y pensar qué estrategia metodológica sería más coherente con dicho enfoque.
3. Diferenciar, dentro de los llamados contenidos «actitudinales», diversos niveles puede contribuir para saber a qué nos referimos, cómo pueda lograrse una mejor enseñanza, y — como se analiza posteriormente— qué sentido tiene, cómo se realiza e integra su evaluación.

3. TEMAS/EJES TRANSVERSALES: NUEVOS CONTENIDOS O EJES DE GLOBALIZACIÓN

Después de la primera efervescencia de los temas transversales, en que se han extendido un amplio conjunto de materiales, el profesorado se ha ido dando cuenta de la dificultad de integración, por falta de espacios y tiempos, en las tareas habituales de la enseñanza. Por el modo mismo como fueron establecidos, han quedado –para una mayoría de centros– como actividades esporádicas o puntuales, que no afectan al núcleo de lo que se enseña y aprende. He analizado en otros escritos (Bolívar, 1996a, 1997b) cómo, sin replantear la propia selección y organización de los contenidos escolares, la dimensión valorativa y transversal quedará como un adorno, dependiente y que refuerza a las propias áreas. Como diagnostican Hargreaves, Earl y Ryan (1998, p. 145): *«Debido a la solidez del currículum académico, que a su vez respalda los intereses de las asignaturas que lo integran, cada vez que se solicita a las escuelas que asuman nuevos mandatos, como la educación sobre el sida o las drogas, se suele utilizar el currículum como una vieja estantería familiar a la que se añaden continuamente nuevos libros, pero de la que no se extrae ninguno. Esto provoca una sobrecarga que se traduce en desorden y falta de coherencia».*

Optar en un sentido fuerte por la transversalidad, como señalan muchos profesores, significa romper en parte con la lógica disciplinar; o al menos, darle un sentido global nuevo (Yus Ramos, 1997). Las propuestas oficiales de secuenciación no logran integrar dichos contenidos, por lo que se prefiere transferir esta tarea a los equipos docentes para que en sus respectivos Proyectos de Centro (educativos y curriculares) impregnen toda la actividad docente. Recordando la opción tomada en el Diseño Curricular de la Reforma, Marchesi y Martín (1998: 448) señalan que el Ministerio en un primer momento barajó «la posibilidad de organizar el conjunto del currículo tomando estos contenidos como estructura para las áreas curriculares en lugar de las asignaturas clásicas, tal y como sucedía en el caso de algún otro sistema educativo. Esta idea se abandonó debido al cambio tan drástico que suponía con respecto a la tradición educativa española y a los enormes problemas que suponía desde el punto de vista de las especialidades del profesorado».

Pero entre esa opción, que sin duda supondría graves problemas (máxime en Secundaria), y la finalmente tomada de dejar que sea la lógica disciplinar la que marca la organización del currículum en sus tiempos y espacios, dejando los temas transversales con un débil estatus curricular; cabía una tercera (Bolívar, 1997b), que es la que ahora se demanda al profesorado: determinar qué contenidos culturalmente relevantes merecen ser seleccionados en la formación de la ciudadanía, que no se corresponden exactamente con las disciplinas o asignaturas heredadas. Cuando se parte de un diseño curricular fuertemente disciplinar se genera por ello mismo el problema sin resolver de cómo introducir después los temas transversales en cada área («y ahora, ¿cómo metemos los transversales?», preguntan los profesores cuando han elaborado por áreas el Proyecto curricular). Si el modelo de diseño curricular ya incluyera –como núcleo estructurador– la problemática sociomoral, en principio, la cuestión irresoluble de integrar lo que se ha planteado de modo separado se habría desvanecido.

Cabe también pensar que no todas las áreas pueden contribuir del mismo modo, por su propia naturaleza, a los contenidos actitudinales y, más generalmente, a la educación en valores y transversalidad. Así, determinadas áreas (*Conocimiento del medio, naturales y sociales*) tienen contenidos propios de carácter actitudinal o moral, prestándose –además– a tomar como núcleo de globalización una problemática socialmente relevante. Otras *Áreas de expresión* (verbal, matemática, artística y corporal), por su carácter instrumental, presentan más dificultad para tener contenidos de actitudes de carácter moral propios, éstos vienen dados por el trasfondo, impregnación o forma (experiencias de aprendizaje) como los tratan.

Por eso, enseñar educando en dimensiones transversales no se reduciría a considerar los aspectos éticos o a sacar algunas implicaciones morales de los contenidos tratados, que suele —además— ser percibido por los propios estudiantes como un agregado un tanto colateral. Más prioritariamente es una *actitud de dar un enfoque complejo a las disciplinas/materias*, que posibilita una comprensión amplia del campo, lo que incluye sus implicaciones sociales y morales (Zabala, 1999). Al ampliar el círculo de relaciones, tanto con las restantes materias que configuran el currículum (perspectiva interdisciplinar), como —sobre todo— funcionalmente con el entorno natural y social, necesariamente se está provocando un tratamiento moral y transversal de los contenidos. Lo importante es la perspectiva desde la que se tratan: los mismos contenidos pueden ser abordados desde un aprendizaje más global y comprometido con la realidad social en la que vivimos, como hemos tratado de ejemplificar en materiales para Secundaria (Yus Ramos, Bolívar y otr., 2000). Es preciso, entonces, *releer la cultura académica* de modo que –superando la compartimentación actual– permita *entrelazarla* y organizarla para dar a los estudiantes una cultura que les posibilite tanto una comprensión de los hechos, como saber qué hacer para actuar de modo ético. Este reenfoque permite una solución alternativa a moralizar en exceso los contenidos habituales, que suele habitualmente quedar como algo superficial (es decir, sobre el papel).

Según datos del Plan de Evaluación de Centros en *Andalucía* en el curso 1997-98, sobre un total de 406 Colegios de Primaria y 120 Institutos de Educación Secundaria, el tratamiento que estaban haciendo de la educación en valores y temas transversales era (expresado en % de frecuencias: Si, No y Excepcional o puntualmente) el que aparece en el *Cuadro 2* (CECJA, 1999).

	Primaria			IES		
	SI	NO	EP	SI	NO	EP
En el PCC se impulsa el tratamiento de los Temas Transversales	58	7.5	30	38	11	33
La propuesta se concreta de modo coherente en las Prog. de Aula	48	4	34	23	8	39
El tratamiento es coherente con el planteamiento general del P. de Centro	58	4	30	42	6	31
Se desarrollan por igual todos los Temas Transversales	33	26	35	20	29	38
La Educación en Valores se incluye en la Prog. de Aula	48	6	40	22	27	40
Los valores se tratan integradamente con conceptos y procedimientos	40	13	41	27	22	40
Se hace un tratamiento sistemático de la Ed. en Valores	43	19	33	30	15	44
El clima de centro refleja un tratamiento adecuado de la Ed. en Valores	53	3	28	38	8	37

Cuadro 2. Tratamiento de la Educación en Valores en el Currículum de los centros educativos andaluces

Al margen de que esta evaluación de centros está en parte lastrada de un concepción gerencial de controlar la inclusión de la educación en valores en los documentos curriculares, puede aportar una visión de qué está pasando en los centros educativos. Aparte de otras lecturas específicas, destacamos los siguientes:

1. Sobresale el mayor peso y tratamiento que tiene en los Colegios de Primaria frente a los IES, con diferencias entre los 13 y 26 puntos. Se continua, pues, reproduciendo la diferente cultura profesional, que el nuevo currículum no ha alterado. En el caso de los IES especialmente el tratamiento no aparece o es esporádico y puntual (EP).
2. La inserción curricular (coherencia con el Proyecto de Centro, con el Proyecto Curricular y con la Programación de Aula) es claramente insuficiente (sólo el 43% de Primaria y 33 % de Secundaria hacen un tratamiento sistemático).
3. Es curioso que los más altos porcentajes positivos son aquellos que se refieren al plano general de clima de centro, proyecto de centro y proyecto curricular, y mucho menos en la programación de aula o en los contenidos. De este modo, se relega al ambiente del centro la educación en valores.

Por eso, la integración curricular de los temas transversales en el Proyecto curricular, con la consiguiente corresponsabilidad de todas las áreas, es una tarea difícil, que en la práctica está calando escasamente. Y es que un centro que se plantee de modo comprometido una acción educativa en esta dimensión no puede partir de la organización disciplinar y a continuación intentar, vanamente, encajar cada uno de los temas transversales en todas las áreas; tiene –por el contrario– que, dándole la vuelta al modelo de currículo oficial, partir de núcleos temáticos, estimados de alto valor educativo, como organizadores de la acción docente, y en torno a ellos estructurar los tareas y contenidos conceptuales o instrumentales de las distintas áreas. Más que resaltar, entonces, la dimensión de nuevos contenidos («temas») habría que subrayar ser «ejes» o «líneas» que

permitan organizar —al menos en Primaria— alternativamente los contenidos disciplinares de las áreas. En este caso más importante que tener un Proyecto, como documento enviado a la Administración y archivado en el Centro, es el proceso mismo de planificación. Una reflexión colectiva del centro escolar con el tipo de educación que está ofreciendo y de su función en el entorno social y cultural en que está inmerso es, en último extremo, el sentido de la llamada «transversalidad».

Por eso la *evaluación del ámbito de los transversales* es, sin duda, el más complejo, dependiendo —en primer lugar— de cómo se hayan incardinado en el Proyecto de Centro y del grado de consenso alcanzado y compromiso asumido para una acción (y evaluación) colegiada, en las programaciones de aula o tareas diarias. Por otra parte, el triple componente (cognitivo, afectivo y comportamental) del ámbito valorativo-moral, hace que su evaluación tenga que ser integradora. Aquí hemos abogado por una evaluación colegiada de la acción educativa del centro, más que individual de los alumnos, que no nos llevaría muy lejos. Pero con el peligro de que queden diluidos en las áreas, o como acciones esporádicas (celebración del Día de la Paz, del Medio Ambiente o de la Mujer), apostar en sentido fuerte por los temas transversales significaría que —en último extremo— la enseñanza de las áreas se realiza por su funcionalidad en el ámbito social y moral de la transversalidad.

Desde las coordenadas apuntadas, la evaluación colegiada de la acción educativa del centro se juzgaría justo por los progresos o no que se estén consiguiendo en *valores-en-acción*, como sería el ámbito de la transversalidad. Más formalmente, de acuerdo con sugerencias de González Lucini (1994), podrían los temas transversales constituirse en la aplicación y puesta en práctica de los contenidos de las áreas. Así, si además de una acción educativa coordinada, las áreas curriculares han sido globalizadas en función de determinados temas transversales, su evaluación está ya de partida integrada, e incidir en la dimensión valorativa y actitudinal es juzgar en qué medida saben aplicar, es decir poner en acción, lo aprendido/enseñado a las realidades sociales de su mundo cercano, y -en primer lugar- a su propio pensamiento y acción.

Justo ahora comprendemos que la evaluación de valores y actitudes, más que un problema de una tecnología eficaz de medida y cuantificación, es un asunto de cambio conceptual en los modos de concebir la tarea educativa, la misión de la escuela y el sentido de lo que se hace. En este sentido es tarea prioritaria, con motivo del Proyecto de Centro, más allá de un documento burocrático para responder a requerimientos administrativos, establecer vías, consensos y ulteriores compromisos para asumir un proyecto global de educación en actitudes y valores. Apostar por una acción educativa colegiada del centro escolar es una de las bases más firmes para una renovación educativa de la escuela. Ir dando pasos para reconstruir la «cultura» individualista escolar, de modo que sean posibles espacios y tiempos para planificar colegiadamente la acción educativa en valores y actitudes es, sin duda, la única vía de una educación/evaluación en valores y actitudes. Por eso se trata de ir generando procesos para autorrevisar los que se hace en este campo, repensar qué se podría hacer y alcanzar acuerdos y compromisos sobre los planes de acción, y su autoevaluación institucional interna posterior.

Como hemos resaltado, entonces, la educación/evaluación en valores y actitudes, si quiere ser algo sustantivo, debe situarse a nivel conjunto del centro (autoevaluación interna). La autoevaluación interna por los propios centros se concibe como el espacio en que los profesores reflexionan sobre qué tipo de valores tratan de promover, alcanzando un

acuerdo y comprometiéndose a que no haya contradicciones entre lo que se hace en clase y lo que se vive en el Centro. El documento llamado «Proyecto educativo/curricular de centro» es evaluado, no en función del ajuste fiel al requerimiento administrativo, sino como expresión de lo que hacemos y compromiso de los valores en que colegiadamente se ha decidido intentar educar. Una reflexión colectiva del centro escolar con el tipo de educación que está ofreciendo y de su función en el entorno social y cultural en que está inmerso es, en último extremo, el sentido de la llamada evaluación de valores y actitudes. De este modo, la autoevaluación institucional se inscribe en un proceso más amplio de reconstrucción cultural de la escuela y de los modos de trabajar y hacer escuela de los profesores. Y por eso mismo, los valores a conseguir en la enseñanza de una materia no son externas (contenidos conceptuales, procedimientos y, además, actitudes) al propio proceso de enseñanza; al contrario van inmersas (son inmanentes) al procedimiento empleado y a la metodología.

4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS

No pretendemos recoger todos los posibles métodos, recursos, técnicas o instrumentos de evaluación, algunos comunes a otros contenidos, ya tratados en este libro; sino –más bien– ofrecer algunas orientaciones metodológicas sobre técnicas y estrategias, que contribuyan a situar debidamente la evaluación en este ámbito. En primer lugar, lo que pretendemos evaluar se tiene que especificar en algún tipo de criterios, en función de los objetivos delimitados; y algunos «indicadores» que permitan ver en qué grado está progresando o se ha alcanzado lo que se pretendía. No hay criterios de evaluación independientes de las metas e intencionalidades del proceso educativo, aunque fijar éstos (y concretarlos en *indicadores*) contribuya a orientar el proceso y actividades desarrolladas.

Por otra, además de la dimensión formal, el profesorado está continuamente valorando –de un *modo informal*– las tareas y actividades, escrudiñando las expresiones faciales de sus alumnos, observando lo que hacen, lo que escriben, preguntando sobre las tareas, etc. No tiene por qué desdeñarse la relevancia de la evaluación intuitiva e informal de los profesores, que refleja la cara emocional y afectiva de la enseñanza, para pretender cuadrarla en los formatos administrativos. De hecho, el auge de la evaluación cualitativa supone revitalizar los *modos naturales de recoger información* (McKernan, 1999). El problema está en cómo convertir dicha observación ocasional, poco estructurada, en una observación con un mayor grado de formalización y sistematicidad para que pueda aportar datos relevantes. Es preciso, por tanto, un cierto *equilibrio entre evidencias intuitivas*, y el empleo de un conjunto de instrumentos o técnicas que puedan *objetivar la evaluación*, y —sobre todo— proporcionar informaciones sistemáticas, no obtenibles por meras evidencias de observación. En las propuestas de metodologías de evaluación no se puede perder de vista que sean realizables en las condiciones normales de trabajo, donde en Secundaria un profesor puede tener 120-150 alumnos/as. Como comenta un profesor (en Rodríguez Diéguez, 1998, p. 155): «con tal diversidad de escalas y de valoraciones distintas, yo creo que el profesor si se dedica a anotar estos datos de cada alumno, no tiene tiempo de enseñarles en la clase, ni tampoco tiempo de preparar los trabajos».

Procedimientos y técnicas de evaluación

En ocasiones, cuando se piden instrumentos «fiables», se desea poder transferir la

resolución del problema de evaluar los valores y actitudes a determinadas técnicas que pudieran proporcionar los resultados objetivos deseados. Pero ninguna técnica, por muy estandarizada que sea, puede tornar «objetiva» la evaluación, o eximir de la necesaria responsabilidad de tomar decisiones, tras el correspondiente juicio reflexivo. En su lugar, se han de tomar los instrumentos como posibles alternativas, que deben ser contextualizados dentro de una determinada práctica que les da sentido.

No obstante contamos con procedimientos y técnicas que pueden proporcionar una información rica y útil, tornando más inteligibles las situaciones educativas (Buxarrais y otr., 1999). Con su empleo se pretende un cierto equilibrio entre evidencias intuitivas — que normalmente tiene el profesorado— e informaciones sistemáticas, no obtenibles por meras evidencias de observación. Ninguna técnica mejor que, como investigador de su propia práctica, el profesorado sea capaz de hacer apreciaciones acertadas sobre el trabajo de los alumnos, según sus capacidades y conocimientos previos, y la implicación en las tareas desarrolladas. Los métodos y técnicas de evaluación que se puedan emplear son dependientes de los criterios determinados en función de los objetivos pretendidos, que serán los que aporten el sentido y la forma dada a la evaluación.

El proceso de aprendizaje no es independiente del propio proceso de enseñanza. Por eso, si la evaluación formativa no debe estar situada al final del proceso sino inmersa en él, los métodos, técnicas o estrategias de evaluación, son —al tiempo— métodos de enseñanza. En este sentido las posibilidades de observación para conocer el progreso en actitudes y valores dependerán de la propia metodología empleada para su aprendizaje y de las oportunidades proporcionadas para dicha manifestación: actividades grupales dentro y fuera del aula, situaciones que faciliten la resolución de problemas, distribución de tareas y responsabilidades, etc.

La evaluación se convierte en un elemento de investigación del proceso de enseñanza, orientada a la mejora curricular y profesional de los profesores; para lo que se requiere una metodología cualitativa que pueda captar, mediante datos descriptivos, las interacciones, los procesos y cambios —no siempre previstos— en el momento que se producen, y que permita comprender y valorar los progresos.

La más importante técnica cualitativa es la *observación* de lo que pasa, debidamente sistematizada y registrada. El segundo grupo de técnicas son aquellas que nos permiten que *los sujetos expresen en sus propios términos* los significados que les otorgan a las acciones, vivencias, actitudes. Expresar, narrar, escuchar, registrar la información, analizarla y comunicarla son tareas básicas en la evaluación cualitativa (Bolívar, 1999a). Se pueden distinguir las técnicas según se emplee el *discurso oral* (entrevistas, intercambios orales o debates), la *reflexión narrativa* (diarios, viñetas narrativas, relatos de vida), o —en otro plano— los *autoinformes* que los sujetos nos pueden hacer por medio de escalas de actitudes o sociometría.

El *Cuadro 3* ilustra, en este sentido, algunos medios susceptibles de ser empleados, más o menos preferentemente, según los niveles, propósitos y etapas educativas.

1. Métodos observacionales:

- Escalas/Pautas de observación
- Listas de control
- Registro anecdótico
- Diarios de clase: profesor/a y alumnos/as

2. Escalas y autoinformes:

- Escalas de actitudes
- Sociometría

3. Análisis de las producciones de los alumnos/as:

- Cuaderno de trabajo
- Actividades en el aula
- Trabajos específicos: Investigaciones, informes, ampliaciones o disertaciones.

4. Análisis del discurso y resolución de problemas:

- Entrevistas
- Intercambios orales en el aula
- Debates, asambleas y puestas en común
- Dilemas morales y resolución de problemas
- Relatos/historias de vida

5. Actividades de aprendizaje:

- Actitudes hacia los contenidos y e implicación en las tareas
- Lectura crítica de textos y cuestiones de la vida cotidiana

6. El centro escolar como principal contexto de educación y evaluación:

- Evaluación del ambiente de aula, y clima de centro
- Un proceso de autorrevisión/autoevaluación por un equipo docente del desarrollo de una acción conjunta en cuestiones transversales.

Cuadro 3. Medios de evaluación de actitudes y valores

La mayor parte de estrategias exigen registrar bien las *observaciones e incidencias*, utilizando —como marco para interpretar los datos o informaciones recogidas— los valores, normas, hábitos o actitudes que se pretendían promover. En función de ellos se han de determinar indicadores, criterios, o pautas de observación, que guíen el propio proceso de observación, informando de cómo los alumnos y alumnas van desarrollando sus conocimientos, valores, capacidades o actitudes. Además, las *escalas*, cuestionarios y autoinformes pueden ser especialmente útiles para determinados fines (por ejemplo, actitudes hacia la materia). No vamos a comentar y ejemplificar aquí estos diversos medios, que excederían del espacio de que disponemos, que hemos tratado en otros trabajos (Bolívar, 1995; 1996b). Lo que importa en la evaluación de este ámbito es la

manifestación procesual en el desarrollo de actitudes. Por eso mismo, su apreciación debe realizarse de forma cooperativa por el equipo de profesores.

Finalmente, cambiar las formas de evaluación para, finalmente, no alterar los modos como la evaluación es comunicada, no lleva muy lejos. El informe de evaluación debe ser aprovechado para crear las condiciones y capacitar a la comunidad escolar para comprender y colaborar (padres), tener conciencia de su situación, ayudar y motivar (alumnos), y reajustar los procesos con decisiones informadas (profesorado). Una calificación sólo numérica, en el caso de las actitudes, puede alterar toda la naturaleza del proceso de educación y evaluación llevado a cabo. Por eso el *informe de evaluación* debe ser también cualitativo: Una narración descriptiva. No obstante, un informe cualitativo no estandarizado exige una inversión de tiempo del que no siempre se dispone. Por eso es preciso lograr, en cada centro, un equilibrio adecuado entre narración propia de cada profesor, y enunciados estandarizados, que sean expresivos y significativos de cada caso.

Referencias bibliográficas

- BARCENA, F., GIL, F. y JOVER, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía*. Bilbao, Desclée de Browver.
- BOLÍVAR, A. (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma. Problemas y propuestas*. Madrid, Escuela Española.
- BOLÍVAR, A. (1993): *Diseño curricular de Ética para la Enseñanza Secundaria Obligatoria*. Madrid, Ed. Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (1995): *La evaluación de valores y actitudes*. Madrid, Anaya/Alauda.
- BOLÍVAR, A. (1996a): "Non scholae sed vitae discimus: Límites y problemas de la transversalidad", *Revista de Educación*, núm. 309 (enero-abril), 23-65.
- BOLÍVAR, A. (1996b): "La evaluación en el ámbito de los valores y actitudes", en J.L. Rodríguez Diéguez y F.J. Tejedor Tejedor (Eds.) *Evaluación Educativa. I. Evaluación de los aprendizajes de los alumnos*. Salamanca, Universidad de Salamanca, 13-32.
- BOLÍVAR, A. (1997a): "Evaluación en la Educación Secundaria: Algunas consideraciones en torno a la diversidad". En N. Illan y A. García (Coords.): *La diversidad y la diferencia en la Educación Secundaria: Retos educativos para el siglo XXI*. Archidona (Málaga), Aljibe, 94-114 (cap. V).
- BOLÍVAR, A. (1997b): "Temas transversales y educación en valores: Límites y problemas". En C. Rosales (Coord.): *II Congreso de Innovación Educativa («Desarrollo curricular de los temas transversales»*). Santiago de Compostela, Tórculo Edic., 29-47.
- BOLÍVAR, A. (1998a): *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla, Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (Colección "Educación XXI").
- BOLÍVAR, A. (1998b): "Evaluación cualitativa: Técnicas", en A. Medina, J. Cardona, S.

- Castillo y M.C. Domínguez (eds.): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid, UNED, 159-177.
- BOLÍVAR, A. (1999a): "Enfoque narrativo vs explicativo del desarrollo moral. Un aspecto de la vertiente filosófica del problema". En E. Pérez-Delgado y M^a. V. Mestre Escrivá (Coords.): *Psicología moral y crecimiento personal*. Barcelona, Ariel. Cap. 5.
- BOLÍVAR, A. (1999b): "La evaluación del currículum: enfoques, ámbitos, procesos y estrategias", en J.M. Escudero (ed.): *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis, 365-388.
- BOLÍVAR, A. (2000): "El desarrollo de actitudes", en Coll, C, y otros: *El constructivismo en la práctica*. Caracas, Ed. Laboratorio Educativo. Barcelona, Graó, 47-55.
- BUXARRAIS, M.R., MARTÍNEZ, M., TEY, A., NOGUERA, E., PAYÁ, M. y CASALS, E. (1999): *Elaboración de instrumentos de evaluación de la educación moral*. Madrid, CIDE-MEC. Informe final. Proyecto de Investigación.
- CAMPS, V. y GINER, S. (1998): *Manual de civismo*. Barcelona, Ariel.
- Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía (CECJA), (1999): *Educación en valores. Cómo contribuir desde la Escuela a la construcción de una sociedad mejor*. Documento policopiado a debate.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1997): *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?. Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, Octaedro.
- HANSEN, D.T. (2000): "La moral está en la práctica", *Revista de Estudios del Currículum*, 3 (1), 125-150.
- GONZALEZ LUCINI, F. (1994): *Áreas curriculares y Temas transversales*. Madrid, Anaya/Alauda.
- KOHLBERG, L. (1992): *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- MARCHESI, A. y MARTÍN, E. (1998): *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, Alianza Ed.
- McKERNAN, J. (1999): *Curriculum e Investigación-acción*. Madrid, Morata.
- ORTEGA, P., SAURA, J.P. y MÍNGUEZ, R. (1993): "La formación de actitudes positivas hacia el estudio de las ciencias experimentales", *Revista de Educación*, 301, 167-196.
- PETERS, R.S. (1984): *Desarrollo moral y educación moral*. Madrid, F.C.E.
- POZO, J.I. (1999): "Aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades en la Educación Secundaria", en C. Coll (coord.): *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el*

aprendizaje en la Educación Secundaria. Barcelona, ICE/Horsori, 45-68.

RODRÍGUEZ DIÉGUEZ, J.L. (Dir.) (1998): *Diagnóstico General del Sistema Educativo 1997. La escuela Secundaria Obligatoria. Vol. 3: Planes de estudio y métodos de enseñanza*. Madrid, Instituto Nacional de Calidad y Evaluación. Ministerio de Educación y Cultura.

TEDESCO, J.C. (1995): *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. Madrid, Anaya/Alauda.

VAZQUEZ ALONSO, A. y MANASSERO, M.A. (1995): "Actitudes relacionadas con la ciencia: Una revisión conceptual", *Enseñanza de las Ciencias*, 13 (3), 337-346.

YUS RAMOS, R. (1997): *Hacia una educación global desde la transversalidad*. Madrid, Anaya/Alauda.

YUS RAMOS, R. (coord.), BOLÍVAR, A. y Grupo Axarquía (2000): Proyecto de Educación en Valores en la Educación Secundaria: «*Conocer-valorar-mejorar*». Sevilla: Dirección General de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Ciencia.

ZABALA, A. (1999): *Enfoque globalizador y pensamiento complejo*. Barcelona, Graó.

ZABALZA, M.A. (1998): "Evaluación de actitudes y valores", en A. Medina, J. Cardona, S. Castillo y M.C. Domínguez (eds.): *Evaluación de los procesos y resultados del aprendizaje de los estudiantes*. Madrid, UNED, 245-300.