

LA PEDAGOGIA DEL MODELO COMO ESTRATEGIA PARA EL CAMBIO DE ACTITUDES *

Fabiana Chiarpotti

Centro de Investigaciones Cuyo - CONICET

Se hace un análisis del concepto de actitud, sus componentes y las respuestas usadas para inferir actitudes. A continuación se trata la relación de las actitudes y los valores en el ámbito de la educación escolar, en la etapa de la adolescencia -se destaca especialmente la acción del modelo en las estrategias usadas para el cambio de actitudes-. Finalmente el autor presenta la descripción de una institución escolar con una endo-cultura fuertemente estructurada. Las observaciones registradas permiten: describir la acción desarrollada desde el ámbito formal de la institución, presentar algunos medios utilizados desde actividades informales y reflexionar sobre cómo la relación docente alumno es fundamental en la formación moral en la escuela. La investigación se realiza en el marco de una metodología cualitativa.

INTRODUCCION

La presente exposición no pretende ser un estudio in extenso de las actitudes, ni una recopilación exhaustiva de la bibliografía histórica y actual sobre el tema, lo que sería prácticamente imposible. Nuestra intención es plantear el

marco teórico de las actitudes y su consecuente influjo en educación, como supuesto que orienta y clarifica la fase experimental de una investigación que realizamos. Después de presentar el marco teórico brindamos, a modo de ejemplo -a través del análisis de una institución escolar con características peculiares-, soluciones concretas a los

* Agradezco al Dr. Pithod su continuo asesoramiento. También a los colegios que colaboraron en la faz empírica, especialmente a aquel donde se trabajó como observador participante.

interrogantes que surgen en la enseñanza de actitudes y valores en la etapa de la adolescencia. Planteos que deben ser resueltos dando respuestas acordes a las circunstancias que los adolescentes de hoy deben enfrentar.

I. APROXIMACION TEORICA AL CONCEPTO DE ACTITUD

A. Análisis conceptual

El estudio de las actitudes ha monopolizado la atención de las investigaciones sociales del presente siglo. El intento de llegar a una definición, como el explicar su estructura interna y, sobre todo, sus cambios en un mismo sujeto o grupos de sujetos, ha sido y es objeto de innumerables trabajos.

Muchos autores coinciden en afirmar la importancia central que ha adquirido, y tiene de hecho, el tema de las actitudes en psicología social y en ciencias de la educación -así se aprecia también en la aplicación de la Ley Federal de Educación Argentina-. Mas a la hora de hacer una síntesis y pretender definir con cierta claridad el término, se torna oscuro, difícil de especificar y por tanto de evaluar -requisito fundamental para la investigación y la educación-. A pesar de esta dificultad la frecuencia de su utilización muestra la importancia y actualidad del concepto.

Es conveniente comenzar con una breve revisión de algunas de las definiciones de actitud más utilizadas, por lo que presentamos en primer lugar la clásica de G. W. Allport:

"Un estado mental y nervioso de preparación, organizado a través de la experiencia y que ejerce una influencia

directiva o dinámica sobre la reacción del individuo ante todos los objetos y situaciones con los que está relacionado".

Como el mismo Allport dice, la noción de actitud "elude la controversia referente a la influencia relativa de la herencia y el medio ambiente. Como una actitud puede combinar instinto y hábito en cualquier proporción, evita los compromisos extremos que caracterizan tanto a la teoría instintivista como al ambientalismo" (Allport, 1959, p.43).

Analizando la definición dada observamos, junto con el psicólogo social Gerardo Pastor Ramos, que no hace referencia a un comportamiento actual sino a una "*disposición previa, preparatoria de las respuestas conductuales ante estímulos psico-sociales*". Como dice el mismo autor, la definición "alude a que las actitudes deberían ser consideradas como predisposiciones habituales para reaccionar ante objetos, personas e ideas aprendidas durante el curso de interacciones pasadas" (Pastor Ramos, 1988, p.360). Esta preparación, según expresa Allport, tendría fundamento en conexiones neuronales específicas. En el mismo sentido Pithod correlaciona las "expectancias" actitudinales con las que ciertas teorías neuronales atribuyen al sistema sináptico (Pithod, 1994).

Por otra parte Newcomb define fenomenológicamente el término diciendo que "*la actitud de un individuo frente a algo es su predisposición a ejecutar, percibir, pensar y sentir en relación con ello*". Dice también "que es una forma abreviada de decir que la gente aprende, como resultado de la experiencia, a orientarse hacia objetos y símbolos". Básicamente estamos haciendo referen-

cia al mismo hecho -analizado por el autor español- de disposición aprendida. Newcomb al mencionar en este apartado las actitudes como estados de disposición a ser motivados, dice que las respuestas de una persona frente a algo pueden variar -y agrega- "si se ha aprendido a estar motivado con respecto a algo, se tiene una actitud hacia eso, porque se está predispuesto a ser motivado hacia ello" (Newcomb, 1956).

Un elemento destacado por las definiciones anteriores atrae especialmente nuestro interés con fines eminentemente prácticos: es el hecho de que esa predisposición para la acción es APRENDIDA en interacciones pasadas. Corroborando esta idea Escámez Sánchez nos dice: "*la actitud es como una teoría, un cuadro de referencia que ahorra tiempo, organiza el conocimiento, tiene consecuencias para la actuación en la vida y se va modificando según los cambios que a la persona le imponen los nuevos datos, tratando de superar las disonancias*" (Escámez y otros, 1982). Proposición que alienta a los investigadores de la educación a realizar análisis profundos de los elementos que intervienen en la acción educativa y, por ello, promueven la formación de nuevas actitudes o la modificación de actitudes ya adquiridas.

Triandis dice que "una actitud es una *idea* cargada con *emociones*, la que predispone a clasificar las *acciones* hacia una particular situación social" (Triandis, 1971, p. 2). Esta concepción de actitud señala también la predisposición para la acción, sugiriendo lo que, según este y otros muchos autores contemporáneos, constituyen los tres componentes interrelacionados de las actitu-

des, el componente cognitivo, el afectivo y el conductual. Tema que dejamos para ser discutido más adelante bajo el título "Componentes del área actitudinal".

Como objeto de actitud pueden darse una multitud de entes, personas o cosas, como por ejemplo la TV, los jeans, la autoridad o acontecimientos sociales como la Fiesta de la Vendimia, los festivales de rock, o como dice Pastor Ramos: "realidades abstractas, tales como democracia, fascismo...", por lo que agrega que "probablemente quiere decir que la actitud es un modo de ser o estar el individuo humano *respecto de alguien o de algo*, el cual, gozando de una cierta estabilidad de base fisiológica-neuronal, condicionará sistemáticamente la conducta de una persona en cuanto ésta tenga que relacionarse con otra persona, con un objeto o idea abstracta" (Pastor Ramos, 1988, p.361).

Hay un elemento que compromete esencialmente nuestra definición y no ha sido explícitamente mencionado. Nos referimos a la nota evaluativa que especifica a toda actitud. Esa predisposición para la acción que se ha aprendido conlleva una *consistente favorabilidad o desfavorabilidad* hacia el objeto de actitud. Estas notas evaluativas se designan por lo común como "actitudes positivas" y "actitudes negativas". Actitud positiva porque el sujeto percibe el objeto como "amigable" o favorable para sí y tiende a él -o por lo menos no lo rechaza-, y actitud negativa porque tiende a alejarse del objeto o evitarlo. Esta consistencia evaluativa-afectiva, como veremos, nos permitirá aproximarnos al conocimiento -por inducción- de las actitudes del sujeto (Escámez y Ortega, 1988), a

través de métodos cualitativos o cuantitativos.

La favorabilidad o desfavorabilidad no siempre se presenta polarizada radicalmente, podemos encontrar graduaciones entre ambos extremos valorativos opuestos. Pudiendo observar: sujetos que aceptan totalmente un objeto de actitud, frente a otros que rechazan totalmente ese mismo objeto y otros que se hallan en puntos no extremos de aceptación o rechazo. Encontramos, pues, diferente intensidad de favorabilidad o desfavorabilidad del sujeto frente a la cosa, persona o suceso motivo de actitud.

En síntesis, podríamos decir que la actitud es una predisposición aprendida que lleva al sujeto a reaccionar de modo consistentemente favorable o desfavorable ante determinados objetos, personas y situaciones con que se relaciona.

B. Componentes del área actitudinal

En base a lo expuesto hasta el momento sobre lo que entendemos por actitud, se hace necesario traer a colación la dinámica e integración del pensar, sentir y actuar humano. Tres elementos indisociables, antropológicamente hablando, que han sido tomados para la explicación del fenómeno de la actitud, tal como lo expresa la conocida definición citada de Triandis: "una actitud es una *idea* cargada con *emociones*, la que predispone a clasificar las *acciones* hacia una particular situación social". A estos tres elementos han sido llamados "componentes de la actitud" y figuran como tales en las últimas

investigaciones que analizan el tema.

1-Componente cognitivo

Para formar una actitud hacia un objeto necesitamos una representación cognitiva del mismo, es decir datos de ese objeto, información sobre él, poseer una idea o concepción del mismo. Esta representación se va a formar, en la mayor parte de los casos, de modo ocasional, en los sucesos cotidianos, al adherir o rechazar las opiniones del entorno social. Este hecho es observado con más claridad en las etapas de mayor permeabilidad al medio y su influencia, esto es, en la niñez y la adolescencia. Como señalamos anteriormente las actitudes son adquiridas y eso se debe a que "las creencias, los valores y las tradiciones, en gran medida originantes de las actitudes, son aprendidas de los *contextos informales* educativos" (Escámez y Ortega, 1988, p. 39), por otra parte las nuevas experiencias se van integrando a ese "sistema de creencias implícitas" que se han incorporado con anterioridad.

Dice Hilda Difabio que "los conocimientos incluidos en este sistema son tanto conocimientos empíricos, elaboraciones de principios más o menos universales cuanto juicios de valor, que implican una valoración positiva o negativa del objeto..." (Difabio, inéd.). Creemos que esa evaluación dará el dato esencial para entonces -entrando en juego el componente afectivo- predisponerse favorable o desfavorablemente hacia el objeto.

Por otra parte "El proceso cognitivo natural de los objetos circundantes toma características especiales en cuanto componente cognitivo de la actitud

frente a un objeto determinado. Así pues este conocimiento del objeto, es una noción estabilizada, cuajada" (Pastor Ramos, 1988, p. 363). Las actitudes implican creencias relativamente estables, de ahí que se distinga la actitud de la opinión, puesto que la opinión no se ha afianzado, es provisoria. A esta característica distintiva Pastor Ramos la llama fijación. Esas creencias no son siempre conscientes para el sujeto. Así es que hay sujetos con prejuicios que no advierten que esas formas de pensar provienen de tomas previas de posición o "aprioris".

En síntesis, la creencia que haya elaborado el sujeto internamente será *condicionante* de la actitud que el mismo tome frente al objeto de actitud - persona, grupo de personas, cosa o situación-.

2-Componente afectivo

Este componente se refiere a la resonancia que la consideración del objeto produce en el sujeto. En un análisis esencial, ya no fenomenológico, podríamos hablar del "afecto espiritual y del afecto sensible" -según el objeto de que se trate- que tienen su origen en el apetito racional o en el apetito sensible, respectivamente -en la unidad del *subjectum* persona- (Pithod, 1994, p. 159). Mencionemos de paso, que se ha hablado -desde Aristóteles- de un modo de conocimiento que se daría por "vía afectiva". Es el llamado conocimiento por "modo de inclinación" o "por con-naturalidad", con lo cual se explicaría otra forma de interrelación -de ida y vuelta- entre el componente cognitivo y el afectivo (Pithod, 1994, 168).

En otras palabras, el componente afectivo es la vivencia, en cuanto *afec-ción* emotiva, del sujeto frente a un objeto de actitud. En la persona se promueven sentimientos de agrado-des-agrado, placer-dolor, adhesión-rechazo, que pueden ir, como se dijo, desde una diferencia máxima o mínima entre esos polos. Puede ser que ese toque afectivo de la vivencia no sea percibido con la vehemencia fisiológica de una emoción, incluso puede que pase desapercibido. Por su carácter más estable afirmamos que podrían ser descritas más como sentimientos que como emociones (Pastor Ramos, 1988, p.369), aunque, eventualmente, puedan desencadenar estados emocionales, como cuando se ven fuertemente contrariadas o estimuladas. El caso del "fan" es típico en ambos sentidos.

Las creencias o proposiciones intelectuales hacia un objeto son difíciles de separar de la totalidad afectiva o sentimientos, que se han formado hacia él por sucesivos contactos (experiencias), y que él mismo provoca al hacerse presente. La evaluación-afectiva favorable en definitiva es fruto de la percepción de la "bondad" del objeto aunque este dato no se le presente con nitidez a la conciencia. Con gran frecuencia se dan actitudes positivas hacia algo porque simplemente "se ha oído decir que es bueno" o es "aceptado por muchos" o "bien recibido por alguien" a quien queremos. De Finance dice que "la creencia en la opinión reinante se mezcla en general de una manera indiscernible con nuestra misma experiencia" (De Finance, 1966, p. 110-111).

Cuando la favorabilidad o desfavorabilidad hacia un determinado

patrón de conducta, en relación a un objeto -de actitud- dado, permanece relativamente constante encontramos la característica principal de la actitud, es decir la consistencia *evaluativa-afectiva* que distingue a la actitud propiamente, entendiendo, como se dijo, por afectivo no sólo el compromiso de lo sensible sino también de lo espiritual.

3-Componente comportamental

La actitud no es creencia ideológica sobre un objeto psicosocial cualquiera, ni sólo afecto sentimental hacia el mismo, sino evaluación-afectiva que "dispone", es decir que crea tendencias a reaccionar ante él de forma más o menos fija y, a veces, observable en conductas externas, ya motóricas y verbales, ya intencionales y simbólicas. La mayoría de las veces es la conducta determinada y circunstancial la que nos lleva a plantearnos la actitud con que se identifica dicha conducta. Pero, como se ha hecho notar, la conducta observada no siempre revela las actitudes interiores. La Pierre lo demostró, en el clásico ejemplo de su experiencia en la que, viajando con una pareja china a través de EEUU, con los que visitó 66 hoteles y 184 restaurantes, sólo una vez se le negó el servicio; luego envió un cuestionario a cada uno de los hoteles y restaurantes preguntándoles si admitían clientes chinos y encontró una discrepancia del 91% (de los 128 que respondieron su cuestionario) entre lo que decían y lo que de hecho realizaron. A la hora de recibir a los clientes chinos no actuaron conforme al prejuicio (Triandis, 1971, p.15).

Pastor Ramos dice que la discrepancia entre lo que se piensa y se hace, se resuelve atendiendo a que en la con-

ducta completa influyen muchas variables independientes y no sólo los factores actitudinales. Se debe considerar, según el autor, que hay "determinantes profundos" como motivaciones, necesidades, carácter, personalidad y otros rasgos del individuo, "determinantes socioculturales" y "determinantes circunstanciales del momento, imprevisibles". Las actitudes, por tanto, no pueden ser observadas directamente. Esa "predisposición" que influye en la conducta dice relación a ella pero, como vimos en el caso de los hoteleros que alojaron a los chinos, puede presentar una clara -aunque aparente- contradicción con la conducta manifiesta. Esto se explica porque la favorabilidad se relaciona con *los resultados* que el sujeto prevé de su conducta según una escala dada por el binomio utilidad-inutilidad, afirma Escámez.

Advertimos una jerarquía en las actitudes, establecida por el propio sujeto, según sus necesidades o principios, por la que la conducta respondería a actitudes más profundas que las que en una conducta observada aisladamente podrían suponerse. Creemos que si el sujeto persiste en una conducta es porque sus creencias y actitudes en el fondo la respaldan -o por lo menos los resultados esperados de esa conducta-. El sujeto no puede estar por mucho tiempo inmerso en el desequilibrio de su propio pensar, sentir y actuar.

Queda claro por qué no puede confundirse la actitud con las habilidades, capacidades o destrezas para realizar una acción. Esta predisposición -actitudinal- influye en la conducta por la favorabilidad o desfavorabilidad que prevé en los resultados de la acción ejecutada. Por tanto la actitud no es la

facilidad o calidad con que se ejecuta una acción determinada.

- *Integración de los tres componentes en la persona:*

La consideración de estos tres componentes, el cognitivo, el afectivo y el comportamental, sirve en la práctica para explicar muchos de los cambios en la persona puesto que, al entrar en desequilibrio un componente, los otros tienden a modificarse para restablecer el equilibrio. Por otra parte planteamos nuestro punto de vista considerando al componente afectivo como característico de la actitud, en relación inseparable de las notas: "según las creencias formadas" y como "predisposición para...". Estos dos componentes tienen el carácter de un antes y un después de la propiedad afectiva; constituyen los tres un continuo interrelacionado y en interacción.

La *coherencia y estabilidad* de los tres componentes nos permitirán aproximarnos al reconocimiento de la actitud subyacente a la conducta. No podremos, tal vez, dar certeza absoluta de la posición futura que tomará un sujeto frente a un objeto; esto no sólo -como dijimos- por no ser directamente observable, sino también por la dinamicidad de la persona humana y su libertad, es decir por los aprendizajes que pueda asumir el sujeto en el tiempo y su decisión, según las circunstancias, de actuar de diversas maneras. No podemos predecir una conducta certeramente, pero podemos *esperar* que la persona reaccione de tal modo, frente a tal planteo o circunstancia, por lo que conocemos de sus ideas, actitudes y conductas *habituales*.

C. Respuestas usadas para inferir actitudes

Podríamos decir, por lo expuesto hasta el momento, que si bien las actitudes no son observables directamente pueden ser inferidas desde la consistencia evaluativo-afectiva que explica la conducta actual o posible.

Estamos en condiciones de afirmar, siguiendo a Ajzen (1989), que el conocimiento de las actitudes de un sujeto o de un grupo de sujetos determinados, se puede realizar a través del análisis de los tres componentes descriptos.

Estos componentes pueden ser estudiados por respuestas verbales y no verbales. De esta manera se puede incursionar en los tres factores conocidos e inferir de esas respuestas la coherencia interna y la estabilidad de los componentes.

1-Respuestas cognitivas

Según Ajzen las respuestas cognitivas reflejan percepciones o información acerca del objeto de actitud, las respuestas verbales son expresión de representaciones o creencias; las respuestas no verbales tienen mayores dificultades para ser evaluadas porque la información que dan sobre las actitudes son más indirectas.

2-Respuestas afectivas

Estas respuestas son inferidas de los sentimientos hacia los objetos de actitud. Respuestas verbales afectivas pueden ser expresiones de admiración o disgusto, aprecio o desdén hacia un objeto determinado; las no verbales pueden ser asumidas por reacciones corpo-

rales, como las expresiones de la cara y otras caracterizadas por respuestas psicofísicas.

3-Respuestas comportamentales

Son inclinaciones, intenciones de conducta y acciones con respecto al objeto de actitud. Las respuestas verbales se refieren a lo que el sujeto dice que hace, planea hacer o quiere hacer en determinadas circunstancias, mientras que las respuestas no verbales son apreciadas por lo que el sujeto hace efectivamente en relación al objeto de actitud.

D.Análisis de actitudes en el campo de la investigación

Como puede apreciarse, para realizar un estudio específico de actitudes se hace necesario, al igual que en otros que se investigan en las ciencias sociales, el uso de multimétodos (cualitativos y cuantitativos) que permitan el análisis de respuestas verbales y no verbales con cierta estabilidad y consistencia. Entre las técnicas factibles de utilización se encuentran los cuestionarios de opinión -considerando que son simplemente opiniones y no tienen por sí solos la estabilidad que caracteriza a las actitudes-, las escalas de actitudes, los registros de observaciones -como observador participante u ocasional-, las entrevistas en todas sus formas y la descripción de casos; todas y cada una con sus respectivos análisis cuantitativos y cualitativos integrados.

A.La actitud en el ámbito de la educación

Compartimos con Escámez que "las demandas sociales de complejidad creciente, exigen aprendizajes que posibiliten comprender cada día nuevos contextos, anticipar soluciones a los problemas que se puedan presentar, y sobre todo, dotar de significación la variabilidad de estímulos que la ciencia y la tecnología, junto a las expresiones artísticas, van creando". La velocidad de los avances en todos los ámbitos de la vida del hombre moderno -desde la ciencia y la tecnología hasta los bienes de consumo y tantas otras innovaciones-, la rapidez en la recepción de información y el fácil acceso a los inventos y descubrimientos, hacen que nos preguntemos: ¿qué tipos de aprendizajes son los realmente necesarios en la educación actual?. Esos aprendizajes no deben apuntar a que los educandos sepan dar respuestas concretas, condicionadas por las circunstancias, "que rápidamente se hacen caducas e inútiles". Por el contrario se les debe brindar una *formación personal* consolidada en verdades permanentes, que les ayuden a valorar la realidad y disponerse a actuar sobre ella para beneficio propio y de la sociedad. "Más que aprendizaje de conductas es conveniente el aprendizaje de actitudes y valores". De este modo saldrá de la dificultad actual de tener que tomar decisiones para las que no está preparado. (Escámez y Ortega, 1988, p.14)

II. ACTITUDES Y VALORES EN EDUCACION

B.Educación de actitudes o de valores

Especifiquemos, rápidamente, nuestra distinción entre actitud y valor. Para ello debemos aclarar, en primer lugar, el término "valor" en cuanto que se refiera al objeto "*valioso*" en sí, es decir como bien o ser apetecible, o a *ese bien en tanto que "develado" y "elegido" consciente y libremente*, es decir que se hace presente a la vida intelectual (Derisi, 1962, p.158). Es en esta segunda acepción que lo comparamos con la actitud. Queda, pues, a la vista que "el valor es un ideal que trasciende las situaciones mientras que la actitud dice referencia a las situaciones concretas, es decir, atiende al objeto, tiempo, contexto y tipo de acción". Por otra parte los valores "son patrones normativos de conducta mientras que la actitud simplemente señala la favorabilidad o desfavorabilidad del sujeto hacia algo en unas circunstancias concretas" (Escámez y Ortega, 1988, p.121). Los valores por hacerse presentes a la vida intelectual presentan mayor estabilidad y permanencia -están menos sujetos al influjo de las emociones- y se encuentran subyacentes a diferentes actitudes manifiestas. Por ello "Mientras el sistema de valores que caracteriza el estilo cultural de una persona suele ser numéricamente exiguo, la cantidad de actitudes que de éste se derivan pueden ser prácticamente ilimitadas" (Pastor Ramos, 1988, p.365).

Si se pretende que el cambio de actitud propiciado sea duradero se deberá, entonces, considerar el valor subyacente a tal actitud, de tal modo que la apreciación del bien o valor presentado al sujeto favorezca la libre asunción de tal valoración y el consecuente cambio de actitud con mayor fijeza. Se habrá reforzado el "componente cognitivo"

con argumentos que trascienden estos emotivos. Por tanto creemos que toda educación no debe conformarse con lograr cambios actitudinales que no sean consolidados con la formación en valores permanentes que los respalden.

Proponemos, a la vez, "la formación de actitudes hacia valores" (Piovera, 1991), ya que toda educación de actitudes implicará, para ser realmente educación, una *formación de actitudes positivas* hacia objetos -cosas, procesos, personas y circunstancias- que ayuden a la perfección del sujeto, esto es lo mismo que decir hacia objetos "buenos o valiosos"; y una *formación de actitudes negativas* -de rechazo- hacia objetos de actitud que disuene con la condición humana y atenten, por tanto, contra la dignidad y perfección de la persona.

C. La adolescencia como etapa central para la formación de actitudes y valores

Los primeros veinte años de vida son fundamentales para la formación de nuestra personalidad. En esta etapa hay un veloz desarrollo de todas las facultades y un proceso de socialización que debemos recorrer para ingresar a un sistema sociocultural. Este proceso dura toda la vida pero su dirección es cimentada en la niñez y orientada en la adolescencia. Nos lleva a hablar de socialización el hecho de que las pautas de orientación de valor (la ubicación del sujeto frente al mundo, su posición) internalizadas a esa edad, parecen ser las más estables y de mayor incidencia en la vida del sujeto (Pithod, 1983).

Leyhausen, transpone la teoría del aprendizaje de la escuela etológica, básicamente referida a la conducta animal,

al estudio de la conducta humana. Una de las teorías más significativas de esta escuela es la referida al imprinting o troquelamiento. Sostiene que muchas conductas son innatas sólo en cuanto el animal nace con la disposición a reaccionar de tal o cual manera al medio ambiente. Pero que si el medio ambiente no estimula convenientemente y a su debido tiempo al sujeto, la conducta puede no aparecer, o aparecer revestida de otras formas fenomenológicas, así el famoso gansito salvaje de Lorenz. Había sido troquelado o matizado en el momento oportuno, y su conducta quedaría fijada presentando una forma que llamaríamos "anormal". Leyhausen aplica este concepto a la internalización de los valores de la vida adulta durante la adolescencia (Lorenz y Leyhausen, 1971).

El adolescente debe hacer suyos los valores que orientarán su vida y es necesario que se den los requisitos ambientales; si pasa esta edad y los estímulos son insuficientes, o inadecuados, pasará el período de troquelamiento y el joven no habrá logrado internalizar los valores superiores de la existencia, al menos en el grado deseable, (Pithod, 1986).

D. Conocimiento de actitudes y valores en su etapa de consolidación

La consideración inicial sobre las actitudes nos ayudará a valorarlas como elemento diagnóstico en el marco psicopedagógico. Dijimos que las actitudes son disposiciones a reaccionar con cierta constancia frente a determinados objetos de la realidad (personas, cosas, procesos o circunstancias). Si observamos, entonces, al joven en sus opinio-

nes, comportamientos, gustos, amistades, etc., es decir, si analizamos en particular las actitudes manifiestas del adolescente, podremos ver que las mismas conllevan una valoración con un fondo común. Nos expresan todo un "estilo", una "manera de ser" con la que el joven se está identificando y a la que trata de imitar. En definitiva, una escala de valores que está internalizando y gestando en su propio modo de ser personal.

Tanto en el ámbito escolar como familiar, las observaciones del chico nos permiten, en cierto modo, apreciar y comprender los cambios que se producen en su proceso de maduración, como también cómo resuelve algunas dificultades que se le van presentando en su adaptación al grupo de pares, en la escuela y en la misma familia (frente a la autoridad de los padres, por ejemplo). Por otra parte observarlo en sus actitudes nos permite llevar un "control comprensivo" sobre él de modo indirecto, es decir sin que se sienta vigilado.

Creemos, pues, que esta "mirada atenta" hacia el joven y sus actitudes, nos brinda, de modo natural y con fórmulas sencillas, las bases para conocer cómo está internalizando los valores y sus correspondientes actitudes en su mundo interior adolescente.

E. Adolescencia: modelos, valores y actitudes

Spranger, dice que el adolescente debe encontrar entre sus maestros y orientadores *garantes éticos*, es decir personas que hayan encarnado en sus vidas los valores que quieren o deben transmitir. El joven no hará suyos esos valores si no los ve personalizados en un

sujeto que, por haberse ganado su admiración, actúa como garante.

Recordemos que el adolescente atraviesa una crisis de su mundo valorativo. En la niñez lo bueno y lo malo estaba signado por lo que, principalmente, los padres calificaban como tales. En la búsqueda de la autoafirmación de su propia personalidad y por tanto de la independencia paterna, entra en crisis ese mundo de valores infantiles para tomar, en adelante, un carácter autónomo en la valoración de la realidad que lo circunda. Es entonces capaz, por su propio criterio, de argumentar sobre su conducta, opiniones o actitudes.

"Si la edad del imprinting pasa sin que el adolescente haya logrado encontrar ejemplos vivientes de los valores, después no logrará hacerlos suyos. Tal vez los entienda intelectualmente pero no habrá una adhesión dinámica, práctica, no se sentirá movido por ellos" (Pithod, 1986, p.30). Esta formación es un proceso de toda la vida, aunque tenga sus momentos de imprinting, y es plasmada por la *identificación e imitación de modelos vivientes*.

En líneas generales podemos clasificar en tres los ámbitos en que el adolescente puede encontrar los modelos a partir de los cuales, por la identificación e imitación, internalice los valores que ellos proponen. Estos son la familia, la escuela y el medio socio-cultural. Por razones metodológicas nos limitaremos, en esta oportunidad, a brindar algunas consideraciones propias del ámbito escolar, aunque ésta permita realizar generalizaciones a otros ámbitos.

III. EXPERIENCIA EN UNA INSTITUCION ESCOLAR:

El modelo como estrategia para el cambio de actitudes.

A. Consideraciones previas

Con la intención de buscar respuestas a la compleja situación que significa embarcarse en la formación del adolescente (De la Mora, 1986), queremos transmitir los elementos que creemos más enriquecedores, hallados en una reciente investigación en la que se utilizaron métodos de tipo cuantitativo y cualitativo, accediendo al campo de observación como participante. Nos insertamos en un ambiente escolar con una endo-cultura que puede calificarse como fuertemente estructurada. En este ambiente, observamos ciertas actitudes y comportamientos que se revelaron como positivamente diferentes a las de otros adolescentes del mismo nivel sociocultural. Nos pareció valioso analizar algunas posibles causas originarias de esas diferencias, más aún conociendo la importancia que tiene la formación de actitudes en la adolescencia.

No pretendemos exponer nuestra investigación en su totalidad, sino solo en aquellos elementos que nos permitieron valorar el influjo del modelo en la educación de los adolescentes.

B. Algunas constataciones

Ante las diferencias mencionadas inicialmente, nos detuvimos a observar que estábamos en un ambiente escolar con características peculiares. Como primera medida y para no caer en un

posible autoengaño, planificamos un estudio comparativo con otros colegios del medio y lo pusimos en ejecución.

Se seleccionaron cuatro colegios con características similares en modalidad y nivel socio-económico y cultural. Posteriormente se elaboraron dos cuestionarios a ser administrados a la población escolar que cursaba entonces el cuarto año de nivel medio en los colegios seleccionados.

Los cuestionarios se elaboraron con una base de cuatro áreas de investigación -según nos sugerían las observaciones y sondeos iniciales en el sentido de que podíamos encontrar diferencias importantes-: la adhesión a la institución de pertenencia, el compañerismo interno al grupo, la opinión sobre algunos temas de orden moral y otras de orden religioso.

Por el análisis comparativo de los resultados pudimos observar la diferencia más altamente significativa, entre el grupo en estudio y los otros, en el área de las opiniones sobre temas morales -divorcio, aborto, droga, relaciones extramatrimoniales, eutanasia-. Es decir que este grupo apareció con una más clara definición en estos temas, sus opiniones se basaban -como pudimos notar- en la consideración de la existencia de un orden moral objetivo. En las otras áreas se observaron diferencias importantes, pero no altamente significativas con el resto de los grupos comparados.

Al analizar el ideario educativo de la institución, y realizar entrevistas con los directivos, constatamos que la formación del joven en su dimensión moral era una de las preocupaciones centrales de la conducción docente. Vimos, pues, que intencionalmente y programadamente

se buscaba ejercer esa influencia -significativa, según nuestras comparaciones- en la formación de actitudes de los estudiantes.

Una observación que llamó nuestra atención, desde los sondeos iniciales, fue la existencia de una relación de amistad entre un grupo de profesores jóvenes y la mayoría de los alumnos, que no perjudicaba el cumplimiento acabado del rol que los caracteriza a ambos. De tal manera que esa consciente tendencia hacia el cumplimiento de los objetivos, no pareció que obstaculizara el logro de un clima de amistad, libertad, espontaneidad y distensión que exige la educación en general y particularmente, al parecer, en nuestra época y sociedad.

C. Nuestro objetivo

Vista esta realidad, en una segunda etapa, preferimos adoptar una metodología cualitativa que nos permitiera penetrar en la comprensión de la dinámica interna de la institución de un modo más acabado.

En el desarrollo de nuestra investigación, como era el objetivo, encontramos posibles explicaciones para las diferencias observadas inicialmente. La exposición de algunos detalles y nuestros análisis más generales basados en las observaciones participantes, creemos pueden ser un aporte a quienes desde un ambiente escolar se ocupan de la enseñanza de actitudes y valores en la etapa de la adolescencia (Escámez y Ortega, 1988).

D. Acceso al escenario para la investigación

Fue sencillo penetrar en la dinámica interna del campo de observación gracias a que nos insertamos como observadores (Taylor y Bogdan, 1992). Se accedió al escenario desde y a través del departamento de Orientación y de una asignatura tendiente directamente a la formación de los jóvenes -Formación Humana-. Tal ubicación facilitó el conocimiento de todos los micro-ambientes de la comunidad educativa.

Una vez familiarizados con el ambiente escolar y con una comprensión lo suficientemente clara de su estilo propio, pudimos tomar parte en las actividades -formales e informales- desarrolladas por los jóvenes, de modo que nuestras observaciones tienen la ventaja de haber sido realizadas desde la misma dinámica interna del escenario. Hemos tratado de no perder la objetividad de las diversas situaciones y transmitir nuestros análisis como fruto de la percepción de las riquezas que acompañan las relaciones humanas.

E. El ambiente escolar, campo de observación

1- Características particulares:

La institución escolar en la que realizamos nuestra experiencia es un colegio privado que tiene aproximadamente 30 años de antigüedad. Debido a un cambio de dueños -un grupo de padres preocupados por la educación de sus hijos- hacen 7 años asumieron su conducción nuevos directivos, con ello se produjo una transformación importante en su ideario educativo y en el

estilo particular de la institución. La mayoría de los alumnos pertenecen a un nivel socio económico de clase media y llegan al colegio por las referencias recibidas de padres de otros alumnos que concurren al establecimiento. De este modo los alumnos no pertenecen a un determinado ambiente urbano sino que llegan desde diferentes puntos de la ciudad pero tienen en común, como veremos, la aceptación de los padres de un ideario semejante y la amistad con alguna familia ya inserta en la comunidad educativa.

2- Integración cultural:

La institución posee, como dijimos, una endo-cultura fuertemente estructurada. Los principios filosóficos subyacentes de su ideario educativo, claramente definidos, se presentan por escrito a quienes se acercan al instituto con la intención de formar parte de esa comunidad educativa -ya sean docentes, padres o alumnos-. Por tanto quienes ejercen una tarea docente comulgan, o aceptan comulgar, con los valores que se proponen a los estudiantes en su formación personal (Silva, 1991). Esta comunión permite que exista un alto grado de coherencia, tanto en criterios adoptados como en vocabulario, entre los docentes -profesores, auxiliares docentes y personal de orientación escolar- (Vílchez, 1980). De tal modo, los contenidos -teóricos y prácticos-, que se busca que el joven valore y asimile, se ven permanentemente reforzados por cierta coherencia entre las diferentes asignaturas y por la presentación de esos contenidos, también diferentes, según las personalidades de los profesores (Hortal, 1980). Encontramos pues, una integración cultural del medio escolar que crea el clima

propicio para lograr una eficaz transmisión de contenidos valiosos y la formación de actitudes acordes a los principios subyacentes. Se evidencia una clara unidad del cuerpo docente fundada en esta centralidad que se le concede a los valores (Pithod, 1979).

3-Reducido número de alumnos:

El colegio cuenta con un reducido número de alumnos. El promedio es, aproximadamente, de 20 estudiantes por curso con dos divisiones en primero y segundo año y una sola división en tercero, cuarto y quinto año. El grupo pequeño de alumnos facilita la relación interpersonal y la atención particular de los mismos. Hace también que la comunidad educativa esté muy integrada y se tornen familiares tanto las actividades como los acontecimientos o problemas comunes a sus miembros.

4-Joven plantel de profesores:

Debemos destacar que el cuerpo de docentes está compuesto por profesores jóvenes, dentro del cual el 13% tiene entre 20 y 25 años, el 62% tienen entre 26 y 34 y el 25% restante entre 35 y 45 años de edad. Esta característica permite que se instrumenten con bastante facilidad cambios que se consideran necesarios para optimizar el logro de los objetivos escolares. Por otra parte el ambiente general de la comunidad presenta un clima de jovialidad que favorece la relación con los estudiantes.

5-Formación humanística:

La formación humanística es fundamental y de importancia central dentro del plan de estudios (Castellani, 1938; 1993 / Ibáñez Martín, 1989). El mismo fue elaborado por el cuerpo directivo del

instituto y aprobado oficialmente. Las asignaturas humanísticas como lengua y cultura clásica, historia y filosofía, son especialmente atendidas en sus metodologías de aprendizaje con el fin de optimizar su enseñanza, adecuándola a la edad de los alumnos y a las exigencias de nuestra época. Las asignaturas se integran en unidades temáticas y son enseñadas paralelamente desde las distintas cátedras, de tal manera que el tema puntual de estudio es abordado desde diferentes perspectivas a la vez.

Por tratarse de contenidos que exigen mayor abstracción para su asimilación, se realiza una selección de los jóvenes que ingresan al colegio. Para ello se utilizan pruebas diagnósticas de nivel que permiten constituir cursos con alumnos que presentan un buen rendimiento general.

6-"Formación Humana" como asignatura:

Una de las asignaturas considerada fundamental para la formación moral y religiosa se denomina Formación Humana. Tiene como objetivo brindar los argumentos de orden intelectual que fundamentan los valores que se quieren transmitir. Para completar la formación teórica se aproximan al joven vidas de héroes o santos que son analizadas con el fin de que sirvan como ejemplos a imitar (Sáenz, 1993 / Caponnetto, 1991).

Los profesores de "Formación" son jóvenes que entablan con el adolescente una relación más personal que el resto de los docentes. Cada profesor mantiene con sus alumnos frecuentes y espontáneos diálogos individuales en donde la relación personal tiende a que se abran ambos interiormente y propiciar así un

medio oportuno para entonces "educar". Bien sabemos, nuestra experiencia así lo testifica, que "el corazón es el centro de la persona" (Pithod, 1994) y por tanto el canal propicio para hacer que dos "corazones", que se comunican personalmente, se identifiquen ante un objeto vivido como "valioso".

7-Actividades sociales:

El colegio ofrece a los jóvenes la posibilidad de integrarse en un ambiente de amigos, accesible también a otros jóvenes que no pertenecen a la institución. Este ambiente, en el que el adolescente puede cultivar algunas de sus amistades y diversas actividades recreativas, es presentado bajo el nombre y la forma de un Club, rompiendo así con la formalidad del ámbito propiamente académico.

Creemos haber encontrado, de modo particular -como veremos más adelante-, en el "Club" uno de los elementos centrales que explican las diferencias de estos chicos con sus pares no compañeros de escuela. Por tal motivo dedicaremos un apartado al trabajo realizado desde el ambiente propio del "Club".

Resumiendo la descripción del ambiente escolar podemos decir que el cuerpo directivo de la institución junto con sus dueños -algunos padres de los alumnos- han tratado de organizar una estructura flexible, en la que todos los miembros de la comunidad -alumnos, padres y docentes- se sientan parte activa de ella. Se forma, de este modo, un microclima que favorece, por la amistad y el sentido de pertenencia, la trasmisión de los principios que le dan la propia

identidad y subyacen en su accionar educativo.

F.La acción del modelo a través de las actividades informales

Hemos hecho referencia al llamado Club del Colegio, esta organización, eminentemente juvenil, está dirigida por un grupo de "profesores" -algunos de ellos profesores de "Formación Humana"- entre 20 y 25 años que tratan de vivir los valores que a los adolescentes se les propone. Su tarea es programar y concretar actividades con los alumnos del colegio.

Estos jóvenes que dirigen el Club son conscientes de su misión. Por una parte ayudar a que los adolescentes formen un ambiente de amigos, donde puedan utilizar su tiempo en entretenimientos y ocupaciones que les permitan encausar su energía y entusiasmo juveniles. Por otra parte tratan de convertirse en líderes, cosa que no resulta muy difícil ya que son jóvenes como ellos, que los aventajan un poco en experiencia, facilitándose así la adhesión y confianza de los adolescentes.

Para concretar su misión los encargados del Club recurren a tres medios: (a) la organización de actividades que concentren a los jóvenes, (b) inmersos en esas actividades, se busca reforzar la formación teórica recibida desde el ámbito formal con sus conversaciones ocasionales y con su ejemplo, y (c) con aquellos jóvenes que van adhiriendo a las actividades y a los valores propuestos, se forman grupos de estudio y trabajo.

Análisis de los medios utilizados:

1-Organización de actividades:

Los encargados del Club realizan una planificación anual, conforme a la evaluación realizada el año anterior. Esta planificación tiene objetivos y actividades, generales y flexibles, estableciéndose entonces lineamientos comunes para todos los alumnos del colegio. Para concretar la planificación se divide el grupo de varones del de mujeres -formando dos "equipos de trabajo"- y organizan, según su realidad, los objetivos y actividades a concretar en ese año.

Cuando planifican anualmente tienen en cuenta tanto las actividades en las que participan todos los alumnos como aquellas en las que participan sólo los alumnos más comprometidos, que forman parte de los grupos de estudio y trabajo.

Durante el resto del año se van realizando diagnósticos permanentes que sirven para ajustar las actividades a las circunstancias tan cambiantes como cambiantes suelen ser los adolescentes.

El tipo de actividades que realizan son muy variadas y van sufriendo modificaciones o desechándose en cuanto no surten el efecto deseado -ser atractivas y hacerlos participar-. Así hay actividades estables como por ejemplo: los campamentos, las caminatas, el teatro y algún deporte como el fútbol (o el voleyball para las niñas) que se practican semanalmente. Hay también otras actividades que han sido temporales u ocasionales, como ajedrez, equitación, guitarra, curso de supervivencia y primeros auxilios, andinismo, rafting, trineo, curso de ski, repostería, arte, etc.

El objetivo de todas estas actividades, como dijimos, es fomentar la amis-

tad entre los chicos y, fundamentalmente, entre los encargados del Club y los chicos, para llegar a la citada segunda fuente.

2-Refuerzo de la formación:

Los dirigentes del Club, comparten con los chicos no solo esas actividades sino todo el tiempo anterior y posterior a ellas. Hay detalles que no dejan escapar. Por ejemplo, cumplir con la palabra empeñada, si le dijeron a los chicos que iban a ir de campamento, tratan de cumplir con lo prometido y si le dicen que sean responsables, ellos procuran darles ejemplo. Esto les hace ganar la confianza de los adolescentes que van sintiendo que sus dirigentes intentan no defraudarlos, a su vez crea en ellos una exigencia recíproca.

El tiempo compartido y la confianza conquistada por los profesores hacen que cuando surge alguna ocasión "formativa" sea aprovechada. Oportunidades no faltan para introducir alguna reflexión, corregir alguna conducta o dar una opinión, a través de ellas se induce al adolescente a formar sus propios criterios y fundamentar su modo de pensar y vivir.

Estos momentos formativos ocasionales sirven, muchas veces, para reforzar o asimilar los conceptos teóricos impartidos con anterioridad desde alguna asignatura con carácter formativo - como "Formación Humana"-.

Como ejemplo podríamos mencionar una oportunidad en la que -durante un viaje- almorzando con dos jovencitas de cuarto año, comenzaron a preguntar sobre profesiones que no llevaran mucho tiempo cotidiano de dedicación, las inquietaba saber cuál era la opinión de la

“profesora” sobre los beneficios que esas profesiones daban a una mujer que quiere tener una familia numerosa. Evidentemente todos estos cuestionamientos habían surgido en ellas después de una clase de formación humana, en la que, probablemente, se había tratado el tema del rol fundamental de la madre como educadora en la familia. Fue una muy fructífera conversación en la que ellas solas avanzaron con conclusiones que ni sospechábamos al comenzar el diálogo.

3-Grupos de estudio-trabajo:

Algunos jóvenes, en los que se observa un interés especial por esclarecer intelectualmente algunos temas o por colaborar de un modo estable en el trabajo que realizan sus dirigentes, son invitados a formar grupos. En algunos casos esos grupos son exclusivamente de trabajo y en otros se combina con el estudio de algunos cuestionamientos que les interesan resolver.

Cada grupo, formado por no más de siete miembros, se junta semanalmente y distribuye su tiempo de reunión en dos o tres partes -según tengan estudio o solo trabajo-. La primera parte es de reflexión personal, se dan algunos puntos para que el joven piense sobre su vida y su actuar; la segunda parte es la del estudio y la tercera es la de acción o trabajo. En esta última etapa se analizan las actividades pendientes y se suele hablar de la relación que esos adolescentes tienen con sus compañeros que no están en grupo. Se los incentiva a que ellos sean los que inviten a sus pares a participar de las actividades organizadas.

Resumiendo, podemos decir que en el Club el chico puede ocupar su

tiempo y encontrar otro joven parecido a él, un poco más grande, que ya sabe lo que quiere y para qué lo quiere, que le da muestras de cómo se puede vivir, alejado de la droga, el alcohol o la promiscuidad sexual. Establece un lazo afectivo que lo hace valorarse como persona y sentirse valorado como tal.

G.Conclusiones

Tal como nos propusimos al inicio de esta exposición hemos transmitido las observaciones realizadas en un grupo, con características particulares, y expuesto algunos detalles que ayudan a comprender las diferencias encontradas en la comparación con otros jóvenes. Podemos hacer una síntesis de lo expuesto a través de la respuesta a dos preguntas.

Ante la pregunta ¿Qué busca el adolescente en las personas de su entorno que acepta como modelos? Podemos decir que, principalmente, busca coherencia entre lo que dice y lo que hace, que lo comprenda, que tenga tiempo de escucharlo, en definitiva que se sienta querido por él. Una vez más constatamos que el adolescente en la búsqueda insegura de su propia identidad admira a quien le proporciona, de alguna manera, la seguridad e integración personal que ansía conquistar.

¿Qué puede hacer el docente para ayudar al adolescente?. Respondamos ampliamente: tratar de transmitirle ejemplos y no “prédicas” teóricas, recurrir al consejo oral solo cuando el joven lo solicite. Finalmente valorarlos, y quererlos.

Podemos afirmar, en fin, que la primera preocupación de quienes son

responsables de la formación de adolescentes debe pasar por la pregunta ¿qué esperan de nosotros? y, acorde a la respuesta, puedan buscar personas que

sirvan de modelos con los que el joven quiera identificarse al descubrir que vale la pena hacerlo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- AJZEN, I. (1989). Attitud structure and behavior, in *the attitud structure and function*, USA, LEA.
- ALLPORT, G. W. (1959). The historical background of modern social psychology, *Handbook of social psychology*, editor Gardner Lindsey, Addison-Wesley, Harvard Univ., T.I.
- BERGEM, T. (1990). The teacher as moral agent, *Journal of Moral Education*, USA, 19: 2, may, pp.88-100.
- BRECKLER, S. J. (1984). Empirical validation of affect, behavior end cognition as distinct components of attitude. *Journal of Personality and Social Psychology*, USA, 47, p.1191-1205.
- CAPONNETTO, A. (1991). *Los arquetipos y la historia*, Buenos Aires, Scholástica.
- CASTELLANI, L. (1993). *La reforma de la enseñanza*, 2ª Ed., Buenos Aires, Gladius.
- DE FINANCE, J. (1966). *Ensayo sobre el obrar humano*, Madrid, Gredos, pág. 110-111.
- DE LAMORA, G. (1986) *Formación de adolescentes*, 8ª Ed., México, C.E.C.S.A..
- DIFABIO, H., Inédito.
- ESCAMEZ SANCHEZ, ORTEGA, SAURA (1982). Educar en la solidaridad: programa pedagógico, *Revista Española de Pedagogía*, España, 45, 178.
- ESCAMEZ SANCHEZ, J. Y ORTEGA RUIZ, P. (1988) *La enseñanza de actitudes y valores*, 2ª Ed., Valencia, NAU llibres.
- HORTAL, A. (1980) El centro educativo como configurador de la persona ética, *La educación ética*, Madrid, PS.
- IBÁÑEZ MARTIN, J. A. (1989) *Hacia una formación humanística. Objetivos de la educación en la sociedad científico-técnico*, 5ª Ed., Barcelona, Herder.
- NEWCOMB, T. M. (1956). *Manual de psicología social*, 6ª Ed., Buenos Aires, EUDEBA.
- LORENZ, K. Y LEYHAUSEN, P. (1971) *Biología del Comportamiento*, México, Siglo XXI.
- PASTOR RAMOS, G. (1988). *Conducta interpersonal, Ensayo de Psicología Social sistemática*, 8ª Ed., Salamanca, P. Universidad Pontificia de Salamanca.
- PIOVERA, P. (1991/1992). Adolescencia, valores y formación moral, *Cuyo Educación*, Mendoza, 2, U.N.C. Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Ciencias de la Educación y Formación Docente.
- PITHOD, A. F. (1973). La actitud como expectancia, *Ethos*, Buenos Aires, 1, pp.313-323.
- (1979). *Subcultura joven y religión. Una aproximación psicosocial desde la teoría de la integración*, Buenos Aires, Fundación para la educación la ciencia y la cultura.

- (1983). Las bases biopsíquicas y sociales de la experiencia moral, *Ethos*, Buenos Aires, 10-11. pp 55-68.
- (1986). *El comportamiento y la matriz socio-cultural*, Mendoza, Serie Cuadernos, UNC.
- (1994). *El alma y su cuerpo. Una síntesis psicológico-antropológica*. Buenos Aires, Grupo Editor Latinoamericano.
- SAENZ, A. (1993). *Héroes y Santos*, Buenos Aires, Gladius.
- SILVA R., M. (1992) *Relaciones sexuales en la adolescencia*. Santiago, Universidad Católica de Chile.
- SPRANGER, E. (1954). *Psicología de la edad juvenil*. 4ª Ed., Madrid, Revista de Occidente.
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- TRIANDIS H.C. (1971). *Attitude and attitude change*, USA, John Wiley & sons Inc.
- VILCHEZ, L. F. (1980). La educación ética en la escuela, *La educación ética*, Madrid, PS.

Palabras claves: Adolescencia. Formación de valores. Relación docente-alumno. Actitudes. Cambio de actitudes.

Datos y dirección del autor: Profesora y Licenciada en Ciencias Psicopedagógicas por la U.C.A., Mendoza. Becaria interna del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), con sede de trabajo en el Centro de Investigaciones Cuyo (CIC). Su tema de investigación gira en torno de la formación moral del adolescente desde la familia y la escuela.

Primitivo de la Reta 522 Dpto. K . Mendoza CP: 5500. Argentina. Tel-fax (061) 292563