

Elementos constitutivos de las actitudes

JORGE L. GARDEA PICHARDO

Recibido: 04-12-2013, aprobado: 22-01-2014

Resumen

Este artículo tiene el propósito de exponer algunas condiciones necesarias para la comprensión de las actitudes y la forma en que incidimos en el desarrollo de las mismas. La tesis central consiste en mostrar que, en algunos casos y en ciertas condiciones, es posible modificar o favorecer algunas actitudes. Asimismo, se propone una clasificación de éstas para diferenciar las que son transversales y aquellas que son propias de cada disciplina.

Palabras clave: actitudes, creencias, deseos, emociones.

Abstract

This paper aims at showing some necessary conditions to understand attitudes, and how we can contribute to develop positive attitudes. These can influence learning in a positive or negative way; hence it is necessary to understand how it is possible to change or favor them. Also, I propose a distinction between transversal attitudes and those which are specific to each subject.

Keywords: Attitudes, beliefs, desires, emotions.

Presentación

La formación de actitudes es un asunto complejo y problemático porque no siempre es evidente la forma en que se desarrollan, incentivan o adquieren, y porque algunas veces se favorecen actitudes de manera no intencional. Este asunto, como muchos problemas filosóficos, evoca la pregunta platónica acerca de si las virtudes son enseñables o no.

En el ámbito escolar podemos identificar por lo menos tres tipos de actitudes:

- 1) Las relacionadas con el comportamiento escolar; tales como la disposición para aprender y cumplir con las obligaciones académicas, el interés por trabajar en equipo, y la disposición para realizar tareas y desarrollar trabajos de investigación.
- 2) Las actitudes propias de cada disciplina, que se derivan de los aprendizajes que cada materia estipula dentro de un plan de estudios y que forman parte del perfil del egresado; por ejemplo, la honestidad y el rigor intelectuales, la disposición para

propiciar la objetividad, la veracidad, el rigor, el análisis, la reflexión y la crítica, o la disposición para aplicar los conocimientos en la solución de problemas.

- 3) Por último, las actitudes morales, que comprenden las disposiciones que tenemos para relacionarnos unos con otros; por ejemplo, la tolerancia y la solidaridad, o el interés por evitar la discriminación, el cuidado del medio ambiente y los recursos naturales, así como la disposición para ser responsables, tener un compromiso social y actuar de manera más cuidadosa o considerada.

Los tres ámbitos se encuentran relacionados entre sí y forman parte del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo cual el aprendizaje de actitudes es un asunto transversal, o interdisciplinario, puesto que todas las áreas y asignaturas favorecen actitudes del tipo (1), cada asignatura o materia contribuye al desarrollo de actitudes del tipo (2), y diversas asignaturas están en favor de creencias acerca de la condición humana, las relaciones interpersonales y las condiciones sociales en que vivimos, lo que implica apoyar actitudes del tipo (3).

Aun cuando se considere que las actitudes constituyen un asunto transversal, es necesario proponer algunos criterios que permitan entender cómo favorecemos ciertas actitudes.

La primera parte de este artículo se ocupa de algunos aspectos centrales del debate filosófico sobre las acciones y su motivación, lo que permitirá

entender por qué es posible ejercer una influencia y modificar emociones y actitudes.

En la segunda parte se expone una caracterización general de las actitudes y varios ejemplos de cómo podemos intervenir favorablemente en la modificación de las mismas.

Por último, en la tercera parte se presenta un protocolo general para desarrollar estrategias de enseñanza-aprendizaje que incidan en la modificación de actitudes, si bien no se trata de una receta, sino de un procedimiento para identificar prejuicios o creencias falsas que permitan modificar actitudes.

|

El desarrollo de actitudes está relacionado con problemas filosóficos que pertenecen a la teoría de la acción y la filosofía de la mente. En el debate contemporáneo existen dos enfoques principales: el cognoscitivista y el no-cognoscitivista. En algunos contextos se habla de racionalistas y humeanos, respectivamente.¹ El enfoque cognoscitivista supone que la razón práctica, por sí misma, puede motivar la acción, lo que implica que el simple razonamiento puede provocar que un agente decida un curso de acción y actúe en

consecuencia; por ejemplo, si alguien sabe que es mejor preservar su salud y sabe que un medio adecuado para hacerlo implica llevar una dieta balanceada y hacer ejercicio, entonces el conocimiento de los medios adecuados sería suficiente para motivar su acción. Para este enfoque, el desarrollo de actitudes depende de la capacidad de



reflexión y racionalidad del agente. Sin embargo, el enfoque no-cognoscitivista sostiene que la razón no puede motivar la acción por sí misma, puesto que las acciones están motivadas por los deseos. De este modo, para el no-cognoscitivista no es suficiente que alguien sepa que “debe preservar su salud”, puesto que se requiere que efectivamente lo desee. Incluso algunos filósofos no-cognoscitivistas podrían argumentar que “llevar una dieta balanceada y hacer ejercicio” son cosas que no necesariamente dependen del deseo de preservar la salud, puesto que tales cosas pueden deberse a otros deseos. Si los no-cognoscitivistas tienen razón, entonces el desarrollo de actitudes constituye un problema mucho más complejo de lo que parece, y las dificultades para diseñar estrategias de aprendizaje y evaluar la adopción de actitudes parece una tarea bastante difícil.

No obstante, las tradiciones filosóficas del siglo xx, como la filosofía de la mente y la psicología moral, explican el papel de las emociones en la motivación de la acción y proponen nuevos modelos de comprensión de las emociones. Entre otras cosas, estas teorías sostienen que las emociones tienen un *componente racional* y, en contra de lo que pensaba Hume, no están unidas irremediabilmente a la *sensación* de dolor y placer, por lo que son modificables en relación con su componente racional. Los deseos y las aversiones forman parte de un sistema complejo de creencias y de actitudes proposicionales,² puesto que las emociones tienen un *componente racional*.

El componente racional puede explicarse a partir de las actitudes proposicionales. Para que un agente tenga una emoción debe tener una creencia y un deseo específicos.³ Por lo tanto, si un agente es capaz de examinar sus creencias,

deseos y emociones, podrá entender mejor las razones por las que actúa. En este modelo, las emociones no son algo que simplemente “suceda”, ni tampoco se es “pasivo” al adoptarlas. El agente es activo en la formación de sus emociones y puede modificarlas.

La filosofía de la mente se ocupa de estudiar las actitudes proposicionales. Bertrand Russell fue el primer filósofo que utilizó el término de “actitud proposicional”.⁴ Las actitudes proposicionales constituyen el elemento básico del pensamiento humano. Para esta tradición filosófica sólo podemos atribuir una actitud proposicional por medio de oraciones; por ejemplo, las oraciones “Juan espera que llueva”, “Juan sabe que lloverá”, “Juan cree que llueve”, “Juan desea que llueva” o “Juan teme que llueva”, muestran distintos estados mentales o formas de encontrarse referido al mundo. Así, “esperar”, “desear”, “saber”, “creer” y “temer” son actitudes distintas; no es lo mismo “desear que llueva” a “creer que va a llover”. La creencia puede ser verdadera o falsa, los deseos, no. Aunque el contenido proposicional “llover” sea el mismo, la actitud es distinta.

De este modo, si se analizan las emociones como actitudes proposicionales, entonces cada emoción tendrá elementos o contenidos proposicionales que permiten explicar qué se requiere para que un agente tenga una determinada emoción, por qué tiene esa emoción y asimismo permiten evaluar con mayor precisión si el agente tiene razones para tener ciertas emociones o no. Por ejemplo, un estudiante puede temer que reprobará el curso si cree que no ha trabajado lo suficiente en el semestre y tiene aversión a reprobar. Su temor puede ser razonable si su creencia es verdadera,

pero si su creencia es falsa y la evidencia muestra que sus exámenes o sus trabajos tienen calidad académica, entonces no es razonable que tema reprobar. En este sentido, las creencias tienen mucha importancia para saber si una emoción es razonable o no.⁵ Esto es muy importante porque, una vez que el agente logre hacer inteligibles sus emociones, estará en condiciones de saber por qué “actúa como actúa” y, a la larga, podrá modificar su comportamiento.

Las emociones tienen un contenido proposicional que depende de otras actitudes proposicionales; por ejemplo, puedo “alegrarme de que no lloverá”, si creo que no lloverá y deseo que no llueva. Las creencias y los deseos son elementos constitutivos de las emociones, y éstas tendrán una función prioritaria en el desarrollo de las actitudes.

II

Los filósofos Luis Villoro y Fernando Salmerón coinciden en considerar que una actitud es una disposición persistente para actuar de manera congruente en diferentes circunstancias;⁶ por ejemplo, podemos decir que un estudiante de filosofía tiene una actitud favorable hacia el pensamiento crítico si sabe analizar un argumento o evaluar el valor de verdad de las premisas y las conclusiones, y si persistentemente sigue procedimientos para construir argumentos y aplica tales procedimientos en distintos contextos. Por ejemplo, analiza y evalúa el valor de verdad de la información que recibe de los medios de comunicación, incluida la Internet y las redes sociales. O bien un estudiante tiene una actitud favorable hacia el trabajo colaborativo si actúa de manera cooperativa y participa en distintos equipos en asignaturas diferentes. Por últi-

mo, un alumno tiene actitudes tolerantes si deja de imponer sus creencias, deseos o prejuicios a los demás, y si logra comportarse de esa manera en distintos contextos.

Las actitudes contienen tres componentes: cognitivo, afectivo y conativo. El elemento cognitivo se basa en las creencias, los conocimientos, la información disponible o en el conocimiento de procedimientos para solucionar un problema, plantear una hipótesis, escribir un texto o desarrollar una investigación. Estos aspectos son fundamentales para incentivar ciertas actitudes; por ejemplo, si un estudiante cree que no tiene capacidad para resolver problemas matemáticos porque desconoce los procedimientos para entender un problema y comprender el sentido de una pregunta, entonces tendrá una actitud desfavorable hacia las matemáticas.

El aspecto afectivo y valorativo está relacionado con los deseos y los juicios de valor acerca de la realidad o acerca de nosotros mismos; por ejemplo, si un estudiante tiene aversión a reprobar cualquier materia, entonces tendrá interés por aprender, o por lo menos tendrá interés en acreditar sus materias.

Por último, el elemento conativo constituye la motivación que tenemos para actuar. Así, el estudiante que cree que no tiene capacidad para resolver problemas de matemáticas podrá desarrollar aversión hacia éstas, y, si esto sucede, desarrollará una actitud desfavorable hacia las matemáticas. Así, para que pueda modificar su actitud, requiere cambiar su creencia. No obstante, en este tipo de casos, esto sólo lo podrá hacer si logra esforzarse para desarrollar las habilidades y los procedimientos idóneos que le permitan resolver y entender un problema,

o bien si el profesor le ayuda a desarrollar esas habilidades o procedimientos.

En otro contexto, podemos incentivar actitudes positivas hacia la no-discriminación si logramos mostrar las creencias falsas o los prejuicios que se “asumen” social o culturalmente y que no son objeto de una ponderación o reflexión crítica, o bien cuando nos damos cuenta de que una buena parte de las actitudes machistas dependen de un temor masculino que se sustenta en creencias falsas o prejuicios acerca de la feminidad y la masculinidad. O, por otro lado, podemos incentivar actitudes favorables hacia el trabajo original y la creatividad si mostramos las consecuencias negativas del plagio o la ausencia de aprendizaje cuando se copian textos de la Internet. Incluso puede pensarse en todas las creencias falsas o prejuicios que inciden negativamente en el aprendizaje de la historia y las ciencias sociales, o las matemáticas y las ciencias experimentales. Quizás uno de los principales prejuicios depende del interés por la utilidad inmediata y el provecho o placer fugaz, al cual cada vez nos acostumbramos más.

Así, cada profesor o profesora puede formularse preguntas acerca de qué actitudes tienen sus alumnos respecto a su materia, qué actitudes establecen con los demás y qué creencias o prejuicios pueden sustentar esas actitudes; o reflexionar sobre el impacto que puede tener nuestra propia actitud con los alumnos cuando infundimos “temor” hacia el aprendizaje de alguna materia, o cuando logramos despertar en ellos el placer y el deseo de saber.



III

Existen diversas formas de aproximarse a la modificación de actitudes. Una de ellas consiste en poner un ejemplo práctico en el que se haga patente que cierta actitud se sustenta en un prejuicio, una creencia falsa, una suposición o una mera opinión. Una vez que se comprenda el ejemplo práctico, podemos aportar información que modifique ese prejuicio o esa creencia falsa. Si esto ocurre, tal vez logremos modificar nuestra manera de apreciar los hechos y con ello modificar alguna creencia o prejuicio, y por supuesto, alguna actitud.

Supongamos que nos interesa formentar actitudes de responsabilidad. Si partimos de la noción de *responsabilidad* de Bernard Williams, entonces los alumnos necesitarán comprender que la responsabilidad incluye cuatro condiciones: causa, intención, estado mental y respuesta. Además, podemos poner un ejemplo sencillo en el que alguien cause daño a otra persona sin esa intención. Quizás en un principio algunos puedan pensar que las excusas como “no me fijé”, “no me di cuenta”, “no lo sabía” y otras semejantes funcionan para intentar eludir la responsabilidad. No obstante, una vez

que conozcan los elementos que componen la noción de responsabilidad, probablemente lograrán apreciar los hechos de una manera distinta. Si esto sucede, lograrán reconocer la poca validez de las excusas que apelan a la falta de intención; por ejemplo, la tragedia *Edipo Rey* de Sófocles constituye un paradigma de la responsabilidad,

porque muestra la importancia de la noción de causa y muestra la poca pertinencia de la noción de intención, puesto que Edipo reconoce su responsabilidad y está dispuesto a realizar acciones compensatorias o reparatorias, aun cuando no haya sido su intención cometer incesto o ser parricida. En la literatura y el teatro abundan ejemplos que ilustran el problema de la responsabilidad y su reconocimiento cuando el agente tiene el valor cívico de reconocer su error e intenta enmendarlo. El ejemplo más notable lo encontramos en la obra de teatro *Un enemigo del pueblo*, de Henrik Ibsen. Por eso es vital considerar que todas las áreas y asignaturas aportan elementos valiosos para la formación de actitudes.

El reconocimiento de la responsabilidad es importante porque puede emplearse en distintos ejes y situaciones. ¿Hasta qué punto podemos reducir el consumo innecesario de energía o reducir la producción de basura, si conocemos las implicaciones y las consecuencias de esas acciones o modificamos nuestras creencias falsas y prejuicios? ¿Hasta qué punto podemos limitar el consumo de productos milagro, si entendemos nuestros prejuicios sobre esos productos? ¿Qué acciones específicas tendríamos que fomentar en la escuela para cumplir con tales exigencias: reutilizar el papel para entregar trabajos finales, utilizar más los medios electrónicos para la presentación de los trabajos de los alumnos? ¿Hasta qué punto la falta de capacidad para resolver problemas en matemáticas se debe a un temor injustificado y a la falta de procedimientos heurísticos más que algorítmicos?

Las estrategias cumplirán una función reflexiva. Los alumnos conocerán nociones y las aplicarán para modificar prejuicios o creencias

falsas. Otras estrategias estarán orientadas para realizar acciones específicas como trabajos de investigación en los que puedan documentar la información pertinente, analizarla y ofrecer una respuesta al problema planteado, lo cual implicará modificar creencias y potencialmente comenzar a desarrollar actitudes específicas.

Así, cada ejemplo puede elaborarse tomando en cuenta la secuencia siguiente:

- 1) Presentación del problema o caso.
- 2) Exposición de prejuicios, suposiciones u opiniones que solemos tener frente a esos problemas.
- 3) Preguntas que favorezcan la reflexión sobre el problema o generen dudas.
- 4) Búsqueda de información adicional; por ejemplo, definición de conceptos o nociones, estadísticas, datos duros, mapas, etcétera.
- 5) Análisis de los elementos que componen las actitudes: creencias, emociones y aspectos conativos.
- 6) Revisión de (2). ¿En qué se basa la creencia falsa, el prejuicio, la suposición o la opinión?
- 7) Revisión de (6), ¿qué actitudes pueden generar esos prejuicios? ¿De qué manera ayuda a modificar actitudes la información adicional?
- 8) Conclusiones. Respuesta a (1) con base en (4) y (7)

Consideraciones finales

En todas las áreas y asignaturas podemos enfrentar situaciones en las que los estudiantes desarro-

llen disposiciones negativas hacia alguna disciplina o materia. No obstante, hay que entender las razones por las cuales tienen esas actitudes. Algunas veces puede deberse a emociones que ellos mismos desconocen; por ejemplo, pueden tener una actitud de desinterés por realizar las tareas o los trabajos escolares debido a la creencia falsa de que el “aprendizaje” sólo consiste en repetir o memorizar lo que dice el profesor o lo que encuentra en los libros o en las páginas de la Internet. En cuanto se le exija el desarrollo de un pensamiento crítico o analítico, el estudiante no podrá desarrollar ese nivel de complejidad, puesto que sólo se ha dedicado a memorizar información. Algunas veces puede tener miedo de trabajar en equipo o exponer en grupo debido a suposiciones o cosas que imagina, o bien puede tener actitudes intolerantes y discriminatorias debido a diversas creencias falsas o prejuicios que se ha formado a lo largo de su vida. Por eso los conocimientos y las creencias que se forma en las distintas materias y áreas le permitirán contar con elementos para modificar esas actitudes.

Por supuesto que parte de la responsabilidad docente estriba en tratar de entender las razones de nuestros estudiantes y ayudarles a modificar sus actitudes en la medida en que modifiquen sus creencias. En algunos casos, el cambio de actitud podrá ser sencillo y en otros, muy complejo, puesto que se requiere dedicación y esfuerzo.⁷

Notas

1. Jay R. Wallace, “Cómo argumentar sobre la razón práctica”.
2. La expresión “actitud proposicional” no está relacionada con la noción de actitud como disposición para actuar, por lo que “actitud proposicional” se refiere más a un estado mental que a una disposición para actuar.

3. Donald Davidson, “Acciones, razones y causas”.
4. Margarita Valdés (comp.) *Pensamiento y lenguaje; Problemas en la atribución de actitudes proposicionales*.
5. Podemos hablar de casos más o menos generales en los que la modificación de una creencia o el simple descubrir que adoptamos una creencia falsa es suficiente para modificar una emoción; aunque algunas veces o en algunos casos suceda que la modificación de la creencia no es suficiente. Se trata de casos especiales que Gustavo Ortiz llama “impenetrabilidad cognitiva”. Cfr. Gustavo Ortiz Millán, “Sentimientos encontrados: ¿creencias en conflicto?”, pp. 37-45.
6. Luis Villoro, *Creer, conocer y saber*, y Fernando Salmerón, *La filosofía y las actitudes morales*.
7. Algunas tesis de esta propuesta filosófica forman parte de mi contribución para establecer conexiones entre los aprendizajes esenciales propuestos por el CAB y la formación de actitudes y valores. Agradezco las observaciones de mis colegas y las sugerencias de los dos dictaminadores anónimos de la revista *Eutopía*.

Bibliografía

- DAVIDSON, Donald, “Acciones, razones y causas”, en *Ensayos sobre acciones y sucesos*, traducción de Olbeth Hansberg, José Antonio Robles y Margarita Valdés, Barcelona, IIF-UNAM/Crítica, 1995.
- HANSBERG, Olbeth, *La diversidad de las emociones*, México, FCE, 1996.
- ORTIZ MILLÁN, Gustavo, “Sentimientos encontrados: ¿Creencias en conflicto?”, en *Murmulllos Filosóficos*, época 1, año 2, núm 4, marzo de 2013, México, CCH-UNAM, págs. 37-45.
- SALMERÓN, Fernando, *La filosofía y las actitudes morales*, México, Siglo XXI Editores, 1991.
- VALDÉS, Margarita (comp.), *Pensamiento y lenguaje; problemas en la atribución de actitudes proposicionales*, México, IIF-UNAM, 1996.
- VILLORO, Luis, *Creer, saber y conocer*, México, Siglo XXI Editores, 1986.
- WALLACE, Jay. R. “Cómo argumentar sobre la razón práctica”, trad. Gustavo Ortiz Millán, *Cuadernos de Crítica*, México, IIF-UNAM, 2006.