

SER PERSONA Y RELACIONARSE

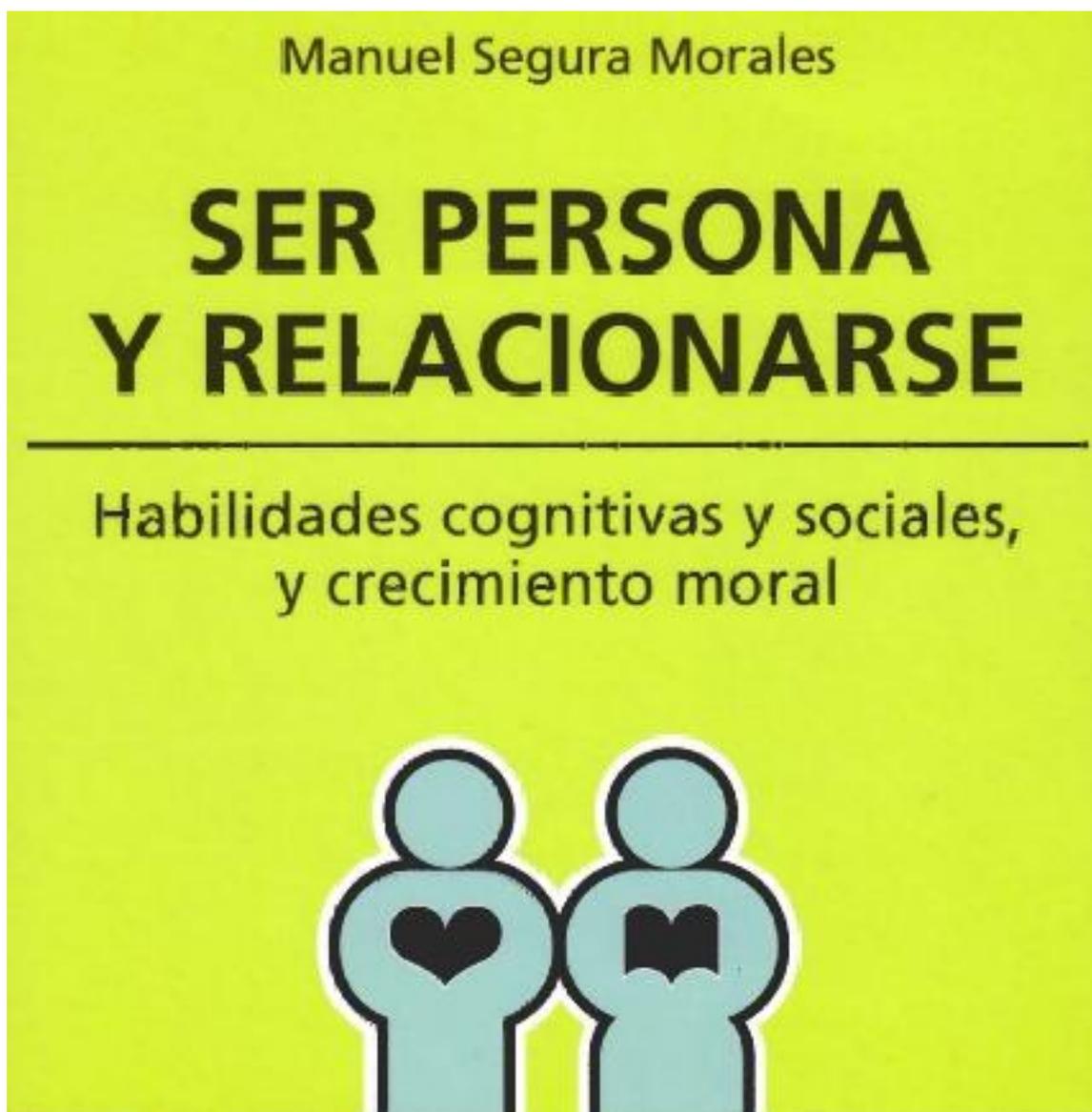
COMPETENCIA SOCIAL EN EL AULA

HABILIDADES COGNITIVAS

VALORES MORALES

HABILIDADES SOCIALES

SECUNDARIA: SEGUNDO CICLO



Autor: Manuel Segura Morales

Ilustraciones: José Carlos Pérez Díaz

Contenido

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA	4
Nota sobre la valoración del Programa	6
Primera Parte: HABILIDADES COGNITIVAS	7
1. ¿QUÉ HAGO?: LO QUE TENGA MEJORES CONSECUENCIAS	9
Lección 1: VALORACIÓN DE CONSECUENCIAS (VID)	9
2. YA SE VE CONDUCIENDO EL DEPORTIVO, PERO NO PIENSA EN EL CONSUMO	12
Lección 2: SABER DIAGNOSTICAR.....	12
3. ¿PUEDE HABER UN JUEGO SIN REGLAS?	15
Lección 3: LAS REGLAS COMO MEDIOS.....	15
4. PORQUE NO SABÍAN QUE ERA IMPOSIBLE, LO HICIERON.....	17
Lección 4: OBJETIVOS Y METAS	17
5. ¿COMPRÓ LO MÁS NECESARIO?	19
Lección 5: PRIORIDADES PROPIAS Y AJENAS.....	19
6. ¿QUÉ PASÓ? ¿QUÉ PUEDO HACER?	22
Lección 6: EXPLICAR Y DECIDIR.....	22
Segunda Parte: CRECIMIENTO MORAL	25
1. DISTINTOS ENFOQUES DE LA FORMACIÓN EN VALORES	25
ENFOQUE TRADICIONAL RELIGIOSO	25
EL ENFOQUE RACIONALISTA.....	25
ENFOQUE COGNITIVO EVOLUTIVO DE PIAGET Y KOHLBERG	25
ENFOQUE PSICOSOCIAL DEL CONSTRUCTIVISMO.....	25
2. LOS SEIS ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL, SEGÚN KOHLBERG	26
Primer estadio: HETERONOMÍA	26
Segundo estadio: EGOÍSMO MUTUO (Individualismo)	26
Tercer estadio: EXPECTATIVAS INTERPERSONALES.....	27
Cuarto estadio: RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO (Sistema social y conciencia).....	27
Quinto estadio: TODOS TIENEN DERECHO (Contrato social)	27
Sexto estadio: TODOS SOMOS IGUALES (Principios éticos universales)	27
3. DISCUSIÓN DE DILEMAS MORALES	28
4. ESQUEMAS DE RAZONAMIENTO MORAL Y VALORES	29
5. EDUCACIÓN EN VALORES: OBJETIVOS Y EXPERIENCIAS.....	30
6. ALGUNOS DILEMAS MORALES.....	31
6.1. EL AMIGO LUDÓPATA.....	32
6.2. EL ALUMNO EXPULSADO	35
6.3. LOS TESTIGOS DE JEHOVAH.....	38
6.4. EL EQUIPO DE MÚSICA	41
6.5. LLEVAR DROGA A LAS PALMAS.....	44
Tercera Parte: HABILIDADES SOCIALES	47

0. INTRODUCCIÓN	47
1. DEFINICIÓN	47
2. VERTIENTE COGNITIVA Y MORAL DE LAS HABILIDADES SOCIALES	47
3. EJEMPLOS DE HABILIDADES SOCIALES	48
4. HABILIDADES SOCIALES Y ASERTIVIDAD.....	48
5. MEDIDA DE LA ASERTIVIDAD.....	49
6. GRUPOS Y FRECUENCIA.....	50
7. MÉTODO ESTRUCTURADO.....	50
8. ALGUNOS EJEMPLOS	51
PRESENTAR UNA QUEJA	51
DECIR QUE NO	52
DISCULPARSE	52
RESPONDER AL FRACASO	53
PONERSE DE ACUERDO	53
9. CONTROL EMOCIONAL	55
1. Para controlar la ira (o el resentimiento, o el odio):	55
2. Para controlar la angustia o ansiedad (o inseguridad, o fobias):	55
3. Para controlar la tristeza y depresión.....	56
ESCALA DE ASERTIVIDAD (EA).....	57
ESCALA DE CONDUCTA ASERTIVA PARA JÓVENES DE 15 AÑOS O MÁS.....	57
INSTRUCCIONES.....	57
¿QUÉ DIRÍAS O HARÍAS ANTE ESTAS SITUACIONES?	58
HOJA DE RESPUESTAS.....	61
CLAVE DE RESPUESTAS	63
BIBLIOGRAFÍA	65

PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA

Este programa de Competencia Social tiene por objetivo mejorar las relaciones interpersonales y, en consecuencia, prevenir y servir de terapia para los problemas sociales, interpersonales. Fue el profesor Robert Ross, de la Universidad de Ottawa en el Canadá, quien diseñó el programa que ha servido de inspiración a éste que ahora tienes en tus manos. Su preocupación se centraba en los jóvenes que habían tenido problemas serios, con la delincuencia o la drogadicción. Su primera finalidad fue, por tanto, terapéutica.

Pero éste que ahora te presentamos ya está dirigido a todos nuestros alumnos de educación secundaria, en una línea más bien preventiva que terapéutica. Todos los adolescentes y jóvenes necesitan, todos los adultos necesitamos, mejorar nuestras relaciones interpersonales. Esas relaciones no son algo añadido, como si primero fuera ser y luego relacionarnos, sino que **nos hacemos personas relacionándonos**. Eso ya lo dijo brillantemente Aristóteles, al definir al hombre como “un animal que habla” y lo divulgó **Erich Fromm**, al insistir en que la tendencia humana más profunda es la necesidad de relacionarse (ver sus tan populares “El arte de amar” y “El miedo a la libertad”).

El programa fue introducido en España por el profesor Vicente Garrido Genovés, de la Universidad de Valencia. En las Islas Canarias, el responsable del programa ha sido, desde el Departamento de Psicología Educativa, Evolutiva y Psicobiología, de la Universidad de La Laguna, el profesor Manuel Segura Morales. Dicho profesor y su equipo han impartido cursos de competencia social al profesorado de las siete islas del archipiélago canario y lo han presentado, con notable éxito, en Cataluña en los últimos tres años. También lo han dado a conocer en Madrid, en Alicante, en Bilbao, en Sevilla, en Zaragoza, en Málaga, en Ibiza y Menorca y en otras ciudades y autonomías de España. También se ha extendido el programa a varios países de la América hispana.

Hay que reconocer que en los últimos años, el trabajo de educar se está poniendo difícil. Primero para los padres y luego, de manera muy generalizada y clamorosa, para los profesores. Las quejas son muchas, pero se pueden reducir a muy pocos capítulos: falta motivación para estudiar, sobra agresividad en el trato, los medios de comunicación no ayudan, la omnipresencia de la droga no ayuda, cuando las familias están desestructuradas no ayudan.

La educación centrada en la instrucción, en enseñar conceptos agrupados por asignaturas, está desbordada y produce rechazo, o al menos una indiferencia radical, en jóvenes y adolescentes. Cada día se ve más claro que no basta la instrucción, sino que hay que educar. La instrucción la podrán conseguir, cada vez más, por medio de programas informatizados; pero un ordenador no les podrá enseñar eficazmente a ser personas. Por eso están surgiendo, en estos últimos años, programas educativos nuevos y algunos de ellos han conseguido resonancia mundial.

Parte de esos programas se centran en enseñar a pensar, en el desarrollo de habilidades cognitivas. Otros buscan más la educación emocional y la adquisición, por parte del alumnado, de los valores morales. Entre los programas para enseñar a pensar, todos hemos oído hablar del programa de **Filosofía en el aula**, de **Matthew Lipman**, o del que respalda la Universidad de Harvard para la revolución de la inteligencia, o del excelente programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) del profesor judío Feuerstein, o del método CORT de Edward De Bono, o de las propuestas de Howard Gardner para el desarrollo de las inteligencias múltiples. Hay quienes dicen que la escuela del tercer milenio será una escuela para enseñar a pensar.

Otros insisten más en la necesidad de una buena educación emocional, de evitar lo que **Goleman** ha llamado el “analfabetismo emocional”. En esa línea trabaja el mismo Goleman, o el profesor Mark T. Greenberg con su famoso **programa PATHS**, en esa línea van las propuestas de Robert Sylwester y, entre nosotros, el interesante programa “Desconócete a ti mismo” de Güell y Muñoz. Otros, por fin, insisten en la importancia de los valores morales y tratan de ayudar a sus alumnos a descubrirlos, bien sea en un

contexto religioso, bien dentro de unas consideraciones éticas generales, o bien con el método Kohlberg de discusión de dilemas morales.

Con pocas excepciones, todos esos programas son útiles y están bien estructurados. El único reparo que se les puede poner es que la mayoría de ellos son insuficientes, pues sólo incorporan algunos de los tres factores indispensables para una buena relación interpersonal, que son lo cognitivo, lo moral y el control emocional. En este programa de Competencia Social hemos intentado incorporar los tres factores y pensamos que de ello puede provenir su eficacia, ya probada.

Para el entrenamiento cognitivo, aprovecharemos las ideas de **Gardner** y su teoría de las **inteligencias múltiples**. En efecto, este profesor de Harvard define la inteligencia como una capacidad (resultado de la genética y de la educación) para resolver problemas y crear productos nuevos (“producto” puede ser un avión, un televisor, una poesía, una música, un movimiento elegante en el baile o en el deporte, una idea política). Defiende que hay siete, y tal vez nueve, inteligencias distintas, de las cuales cada persona suele tener dos o tres más desarrolladas y nada o casi nada de las otras. Las siete inteligencias son: la lingüística, la abstracta, la espacial, la cinética, la musical, la intrapersonal y la interpersonal. La lingüística es la capacidad de utilizar el propio idioma y la necesitan los escritores, los profesores y los políticos, especialmente. La abstracta o matemática es la propia de los científicos y filósofos. La espacial sirve para orientarse y formarse un mapa mental del espacio y es la que necesitan los pilotos y los pintores y escultores. La cinética o corporal supone el dominio de los propios movimientos y es la característica de bailarines y deportistas. La musical ya es conocida y reconocida de antiguo. La intrapersonal es la capacidad de conocerse a sí mismo, controlarse y motivarse. La interpersonal es la capacidad de ponerse en el lugar de otros y relacionarse bien con ellos.

En este programa atenderemos sobre todo a las propuestas de Gardner sobre el desarrollo de la inteligencia interpersonal y concretaremos ese desarrollo en las cinco habilidades que ya Spivack y Shure, antes que Gardner, habían considerado esenciales para relacionarnos y que ellos llamaron “pensamientos”: el pensamiento causal, el alternativo, el consecuencial, el de perspectiva y el pensamiento medios-fin. Los explicaremos en las páginas siguientes. Para facilitar el crecimiento del razonamiento moral, seguiremos la línea de **Piaget y Kohlberg**, con la **discusión de dilemas**. Para la **educación emocional**, aprovecharemos las ideas de **Goleman y Marina**, que completaremos con el entrenamiento en habilidades sociales propuesto por Goldstein.

Nota: existen dos volúmenes de este programa de competencia social para Secundaria: el primero está destinado al primer ciclo de la ESO y el segundo al segundo ciclo. Lo más aconsejable es:

- Utilizar el volumen primero para hacer el programa completo en el **primer** curso de la ESO.
- Utilizar el volumen segundo para hacer (de nuevo, si ya se hizo en Primero, o por primera vez si no se hizo) el programa completo en el **tercer** curso de la ESO.

En el segundo y cuarto curso de la ESO conviene realizar un trabajo de mantenimiento y generalización del programa. Para ello, recomendamos usar historietas cómicas o películas (para afianzar los **cinco pensamientos de Spivack y Shure**) y continuar el entrenamiento en habilidades sociales.

Para la utilización de historietas cómicas o películas, ver las instrucciones que se dan en este mismo volumen en la introducción a las Habilidades Cognitivas. Para el entrenamiento en habilidades sociales, deben seguirse las mismas pautas que se indican en la tercera parte de este volumen. Además, en cuarto de la ESO es muy conveniente desarrollar un programa de educación emocional; puede utilizarse el de Manuel Segura publicado en esta misma colección, o alguno similar. Si se cumplen estas recomendaciones, se estará trabajando la competencia social a todo lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria.

Nota sobre la valoración del Programa

Una valoración del programa canadiense del profesor Ross (origen y base de nuestro programa) puede verse en Ross y Fabiano *Time to think. A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*, Jhonson City, Inst. Social Sciences, 1985.

Una valoración de ese mismo programa cognitivo, pero adaptado a niños pequeños y dirigido a la prevención de la conducta antisocial, puede verse en la tesis doctoral presentada por M.^a Dolores Martínez Francés en 1993 en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Valencia, con el título *La intervención educativa para la prevención de la conducta antisocial en la escuela*. La autora llevó a cabo nuestro programa de Competencia Social (habilidades cognitivas por medio del programa *Decide tú* para niños pequeños; habilidades sociales y discusión de dilemas morales).

Para evaluar los resultados utilizó el MEPS (solución de problemas, de Platt y Spivack), COPE (competencia autopercebida, de Harter), BAS 1 (socialización, de Silva y Martorell), WISC (escala de inteligencia de Weschler, adaptada a niños) y utilizó un jurado independiente para evaluar las habilidades sociales. A los nueve meses, acabado el programa, el post-test demostró que el grupo experimental había mejorado en todos los sub-tests del WISC, en el liderazgo adaptativo, en la empatía, en la conducta escolar global, en la habilidad medios-fin y en el rendimiento escolar general (ver tabla en pp. 214-217).

A su vez, el profesor Vicente Garrido Genovés, evalúa el Programa en su obra «El pensamiento prosocial», Editorial Seriano Villalba, Valencia 1996. Realizado el programa en el Centro Penitenciario de Hombres, de Valencia, con un grupo experimental de 27 internos y un grupo de control de 65, el grupo experimental, después de las 38 sesiones (una semanal) del programa había crecido casi el doble del grupo de control en pensamiento medios-fin, empatía y pensamiento alternativo y más del doble en pensamiento consecuencial. Sólo en la percepción y definición de problemas, el crecimiento es menor, pero substancial (ver obra citada, página 46 y anexo VIII).

Exactamente nuestro mismo programa, pero realizado con niños sordos, ha sido descrito y evaluado en la tesis doctoral de la profesora María J. Suárez Rodríguez, presentada en la Universidad de Laguna en 1997 con el título “Las habilidades sociales en niños sordos profundos”. Después de un detenido análisis (p.406-430) de la mejora conseguida después del programa en las diferentes habilidades sociales, Suárez concluye (p.431-436) que los alumnos sordos mejoraron significativamente en ajuste emocional y autoimagen, en solución de problemas interpersonales, en prever consecuencias, en resistir presiones de grupo y en no desmoronarse ante el fracaso.

En las dos provincias canarias, las valoraciones escritas por los profesores que realizaron el programa con sus alumnos y alumnas, coinciden en señalar los resultados altamente positivos conseguidos. Para cuantificar y valorar esos resultados, se está elaborando actualmente una tesis doctoral en el Departamento de Psicología Educativa de la Universidad de La Laguna.

Primera Parte: HABILIDADES COGNITIVAS

Empezamos aquí la primera parte de nuestro programa de Competencia Social. Esta primera parte que está directamente orientada a practicar aquellos cinco pensamientos citados por Spivack y Shure, como indispensables para una buena relación interpersonal. Esos cinco pensamientos equivalen, en la práctica, a lo que Gardner llamó inteligencia interpersonal.

Expliquemos en qué consisten esos cinco pensamientos que vamos a trabajar intensamente en estas seis lecciones cognitivas:

- **El pensamiento causal** es la capacidad de determinar la raíz o causa de un problema, es la habilidad de decir «aquí lo que está pasando es...» y dar un diagnóstico acertado de la situación. Quienes no tienen este pensamiento, atribuyen todo a la casualidad o a la mala suerte, o se quedan sin palabras ante un problema interpersonal.

- **El pensamiento alternativo** es la habilidad cognitiva de imaginar el mayor número posible de soluciones para un problema determinado. Es la capacidad de abrir la mente, de ver una posible salida, y otra, y otra... Las personas con conductas irreflexivas o agresivas, suelen carecer de este pensamiento, sólo ven una salida: la violenta («la mato», «le rompo la cara», «ése me oye»). Como dijo Machado, son los que usan la cabeza, no para pensar, sino para embestir.

- **El pensamiento consecuencial** es la capacidad cognitiva de prever las consecuencias de un dicho o un hecho. Supone lanzar el pensamiento hacia adelante y prever lo que probablemente pasará, si hago esto, o si le digo esto a tal persona. Son muchas las personas, en nuestra cultura audiovisual, que carecen de este pensamiento. Siempre lamentan o padecen las consecuencias que no fueron capaces de prever: en la vida de familia, al no estudiar a tiempo, al gastar más de lo que deben, al decir lo que no debieron decir, al consumir drogas...

- **El pensamiento de perspectiva** es la habilidad cognitiva de ponerse en el lugar de otro, en la piel del otro. Es lo contrario al egocentrismo. Es comprender por qué piensa así otra persona, por qué está alegre o triste, por qué actúa así. Nos hace comprender mejor, para perdonar, ayudar, consolar, aconsejar y también oponernos con firmeza a quienes no tienen razón. Es el pensamiento que hace posible la empatía o sintonía afectiva con otros. Es el pensamiento que hace posible el amor y, por tanto, nos hace seres humanos. Las personas agresivas, especialmente las de comportamiento más violento, suelen carecer totalmente de este pensamiento.

- **El pensamiento medios-fin** es una capacidad compleja que supone saber trazarse objetivos (fin, finalidad), saber analizar los recursos con que se cuenta para llegar a ese objetivo, saber convencer a otras personas para que colaboren y saber programar y temporalizar las acciones que nos llevarán al fin. Es decir, fijarse objetivos y organizar los medios. Sobre la importancia decisiva de las metas, han escrito brillantemente Oatley, Goleman y Csikszentmihalyi.

Esos cinco “pensamientos” se pueden enseñar de muy diversas maneras. Una de esas maneras, muy práctica y muy divertida, es utilizar historietas cómicas adaptadas a la edad de los alumnos, o también películas. La técnica es sencilla y la explicamos en referencia a las historietas. Se fotocopian las primeras viñetas de la historia, en las que ya esté planteado el problema, y se dan a leer a los alumnos. Entonces se les pregunta: ¿hay aquí un problema; quién lo tiene; cuál es exactamente el problema? (con eso se ejercita el pensamiento causal). A continuación, sin darles todavía más viñetas de la historia, se les pregunta: ¿cuántas salidas a ese problema tiene el protagonista? Que digan todas las que se les ocurran, cuantas más mejor, pues así estamos ejercitando el pensamiento alternativo. De todas ellas elegimos las tres o cuatro que parezcan más normales o más eficaces y pensamos entre todos qué consecuencias tendrían, si decidiéramos hacerlas. Entonces les entregamos el resto de la historia para que la lean y luego se pide a algunos voluntarios individuales o a grupos formados de antemano que cuenten a toda la clase la historia

desde el punto de vista de cada uno de los dos o tres personajes principales de la historia. Así ejercitamos el pensamiento de perspectiva. No hace falta añadir que, si utilizamos películas en vez de historias impresas, la técnica es casi igual, muy fácil. Y los resultados son magníficos.

En este programa de Competencia Social proponemos un modo más completo de trabajar esos cinco pensamientos. Se hace en seis lecciones. En cada una de las seis lecciones se trabajará especialmente uno de los cinco pensamientos indicados, pero secundariamente siempre se ejercita alguno o algunos más, como se verá cuando llegue el momento. Las seis lecciones de esta primera parte podrán trabajarse en unas nueve o diez sesiones, pues si los alumnos participan en serio, no habrá tiempo para ver una lección entera en una sesión de unos 45 ó 50 minutos. Si el profesor comprueba que, en efecto, una sesión no basta, le recomendamos que no corte los contenidos de la lección “horizontalmente”, sino “verticalmente”. ¿Qué significa eso?

Ante todo, hemos de decir que en cada lección haremos tres actividades distintas: discusión de dos temas, discusión general o metacognición, realizar un dibujo con una frase. Esas tres actividades estarán presentes en las seis lecciones, aunque no siempre en el mismo orden, para evitar el tedio de los alumnos. Pues bien, cortar “verticalmente” una lección quiere decir realizar una parte de cada una de las tres actividades: discutir un tema, proponer un par de preguntas de metacognición, hacer un dibujo con frase. En la sesión siguiente se verá el otro tema, se discutirán las preguntas restantes de metacognición y se hará otro dibujo con frase.

Siempre propondremos un tema más divertido o novelesco y otro más real y serio. Pero, en todo caso, el profesor y los alumnos deben recordar que lo que queremos es desarrollar los cinco pensamientos mencionados por Spivack y Shure, que se acaban de explicar. No se trata de resolver el problema planteado: por ejemplo, el agotamiento del petróleo en el mundo. De lo que se trata es de que los alumnos ejerciten el pensamiento consecuencial, imaginando lo que pasaría si se acabaran el petróleo y el gas.

Está claro que en este curso no se hace «examen» al final, aunque se puede usar como pretest y postest el **cuestionario EA**, que incluimos al final de este volumen: así puede el profesorado medir el avance de su alumnado. También puede evaluar de modo realista el trabajo realizado por los alumnos y alumnas, si les pide desde el principio que vayan anotando cada día:

- Las ideas que se les ocurrieron en su reflexión individual.
- Las que se dijeron en pequeño grupo.
- Las que se dijeron en la puesta en común final, al menos las más interesantes.

Estos tres bloques de ideas se refieren a los temas. También se puede tomar nota de lo que se diga en el momento de la metacognición o de la frase o escena, pero no conviene agobiar al alumnado, ni convertir la clase en un dictado. Echando una ojeada a la libreta, el profesor sabrá si los alumnos y alumnas han trabajado bien durante el curso, o si han estado distraídos o pasivos.

1. ¿QUÉ HAGO?: LO QUE TENGA MEJORES CONSECUENCIAS



LECCIÓN 1: VALORACIÓN DE CONSECUENCIAS (VID)

INTRODUCCIÓN

Para motivar a los alumnos y alumnas a empezar este Curso de Competencia Social, se pueden tomar dos caminos distintos: 1. Se les puede decir que esta “clase” semanal será divertida y muy participativa, que no será un rollo, sino más bien una manera de entenderse bien, de llevarse bien con los amigos (y en el trabajo futuro). 2. Como a su edad ya son capaces de pensar un poco por su cuenta, se puede discutir, muy brevemente, con ellos, qué entienden por ser inteligente: si es sólo el experto en matemáticas superiores y astrofísica, o si también es inteligencia saber resolver conflictos y saber entenderse bien con personas de caracteres muy distintos.

Si el profesor o profesora lo ve conveniente, podrá explicar a sus alumnos en qué consisten aquellos cinco pensamientos de Spivack y Shure y hacerles ver, someramente, que sin ellos es imposible relacionarse bien con otros. Pero si no quiere empezar por una exposición magistral, puede entrar directamente en la materia de esta Lección 1 y, al final, decirles que prever las ventajas o inconvenientes de algo, se llama “pensamiento consecuencial”. Y así con las otras lecciones y con los otros pensamientos, como veremos.

En esta lección, pues, vamos a ejercitar principalmente el pensamiento consecuencial y, como auxiliares, el pensamiento alternativo y el de perspectiva. Empezamos por el consecuencial, no porque sea fácil, sino porque los alumnos suelen estar más acostumbrados a pensar en las ventajas e inconvenientes de comprar algo, de ir o no a una fiesta y de decidir otras cosas de la vida diaria. No es fácil el pensamiento

consecuencial: nunca lo ha sido para los impulsivos irreflexivos y ahora se ha hecho difícil para todos, en esta cultura audiovisual que vivimos, llena de posibilidades, pero con el efecto secundario de que muchos piensen con los ojos, en vez de con la cabeza; no pueden pensar en lo que no ven. Por eso les cuesta pensar en las consecuencias de algo, antes de hacerlo, y por eso se buscan problemas, con la droga, con la delincuencia o en su trato con los demás. Es importantísimo, el pensamiento consecuencial, y es difícil.

Vamos, pues, a ejercitar el pensamiento consecuencial en esta lección 1, y secundariamente también los pensamientos alternativo y de perspectiva, como hemos dicho. Pero no sólo haremos eso, que ya es mucho. También aprenderemos a trabajar en grupo (o nos ejercitaremos en ello, si ya los alumnos sabían hacerlo): escucharemos a los otros miembros de nuestro grupo, escucharemos lo que digan los otros grupos en la puesta en común, aprenderemos a respetarnos cada día más y a no burlarnos, por muy disparatado que me parezca lo que el otro dice.

También nos ejercitaremos en reflexionar, con las preguntas de metacognición y practicaremos la creatividad, al pensar entre todos un dibujo expresivo.

METODOLOGÍA

Si es posible, lo mejor es que tanto alumnos como profesor estén sentados en círculo: no hay posición más participativa que esa.

Para empezar, el profesor expone brevemente qué es el pensamiento consecuencial y su importancia para relacionarnos bien, así como la gravedad de las situaciones a las que nos puede llevar el no tenerlo.

A continuación, el profesor propone el primer tema a los alumnos y les da un minuto (puede ser algo más, pero no mucho más, para que anden despiertos y ágiles) para pensar ese tema en silencio y anotar las ventajas e inconvenientes que se les ocurran sobre él. Luego trabajan ese tema, durante unos cuatro minutos, en grupos de cinco o seis alumnos (los grupos se forman al azar, o como el profesor determine y conviene cambiarlos de una lección a otra). Por fin, se pone en común lo que todos los grupos hayan pensado sobre el tema, de esta manera: cada grupo elige un portavoz para “ventajas”, otro para “inconvenientes” y otro para “dudas” (dudas son aquellas consecuencias que no sabemos si serán buenas o malas: se pueden formular como interrogantes, en vez de como afirmaciones); el profesor pregunta al primer grupo que sólo dice una ventaja, luego el segundo dice otra sin repetir, luego el tercero otra y así sucesivamente. Se dan las vueltas que sean necesarias, hasta que se acaben las ventajas. A continuación, se preguntan los inconvenientes, de la misma manera, pero empezando esta vez por el grupo segundo, de modo que ahora el grupo que antes fue primero hablará el último. Por fin, se preguntan las dudas, de la misma manera, pero empezando ahora por el grupo tercero, de modo que el grupo segundo hablará el último.

Terminada (esperemos que sin mucho alboroto, pero con mucha participación e interés) la puesta en común de ventajas, inconvenientes y dudas del primer Tema, se propone el segundo y se actúa de la misma manera: un minuto en silencio, cuatro minutos en grupos pequeños, puesta en común. El profesor, como buen moderador, procurará en todo momento que todos participen, que se interesen, que se escuchen, que no repitan lo ya dicho.

Las preguntas de Discusión General o Metacognición se hacen a toda la clase, sentada en círculo y levanta la mano el que quiera responder o comentar. Cuantos más sean los que intervienen, mejor; lo peor sería que dos o tres alumnos más despiertos o inteligentes coparan todo el tiempo y los demás se aburrieran pasivamente.

Por fin (en esta lección, porque en otras el orden será distinto) se les propone que, en grupos de cinco o seis hagan un dibujo (siempre habrá alguno en el grupo que dibuja mejor) que sea como un resumen de lo trabajado hoy. El dibujo debe llevar una frase, como se dirá. Al final se comparan los dibujos de los varios grupos entre sí y se alaba, no sólo ni principalmente el valor artístico, sino la creatividad y la fuerza con que dibujo y frase reflejan lo estudiado hoy.

TEMAS (VID significa ventajas, inconvenientes, dudas)

1. VID de que los sueldos de todos, hicieran lo que hicieran, fueran iguales.
2. VID de suprimir todas las cárceles y suplirlas por multas y por trabajos en servicio de la comunidad.

Si el profesor o profesora lo prefiere, en vez de esos dos temas puede proponer otros dos, que le parezcan más interesantes o más oportunos, pero siempre teniendo claro que lo que queremos es ejercitar el pensamiento consecuencial. Otros temas posibles serían:

- VID de unir todos los ríos de España.
- VID de no permitir extranjeros en el fútbol.
- VID de que la educación sólo fuera obligatoria hasta los 14 años, no hasta los 16.

DISCUSION GENERAL O METACOGNICIÓN

Sentados ya todos los alumnos, y el profesor, en círculo, se les pueden ir proponiendo las siguientes preguntas, para reflexionar sobre el tema de fondo, que es la necesidad de prever consecuencias, positivas y negativas, antes de decidir algo. Se debe intentar que la discusión sea animada y muy participativa.

1. ¿Es fácil y frecuente hacer VID antes de decidir?, ¿lo hacemos nosotros, al menos implícitamente, rápidamente?
2. ¿Qué debemos hacer cuando quedan muchas dudas? (La respuesta no debe ser “decidir a lo loco”, ni “echarlo a cara o cruz”, sino buscar más y más información, para tratar de disipar las dudas).
3. ¿Qué pensamiento principal hemos ejercitado en esta lección, y qué pensamientos secundariamente? (La respuesta es: el consecuencial. Los secundarios han sido el alternativo y el de perspectiva).
4. ¿Pensamos siempre los pros y contras antes de decidir, o algunas veces decidimos lo que nos apetece y luego buscamos razones para justificar esa decisión ya tomada?

ESCENA CON FRASE

Como ya indicamos en el apartado Metodología, esta lección 1 se termina con un ejercicio de inteligencia creativa. Se trata de reunirse otra vez en grupo pequeño y hacer un dibujo con una frase al pie, dibujo y frase que sean como el resumen de lo tratado hoy. Siempre habrá en cada grupo uno que dibuje mejor, pero deben participar todos en ponerse de acuerdo en lo que debe expresar ese dibujo y en cuál debe ser la frase que irá debajo.

Para que se inspiren, tanto los dibujantes como todo el grupo, se puede empezar esta última actividad repartiéndoles una fotocopia del dibujo con frase que hay al comienzo de esta lección. Si necesitan más ayuda, se les pueden sugerir algunas frases, para que les pongan encima un dibujo o se les puede dar idea de un dibujo, para que ellos busquen la frase correspondiente.

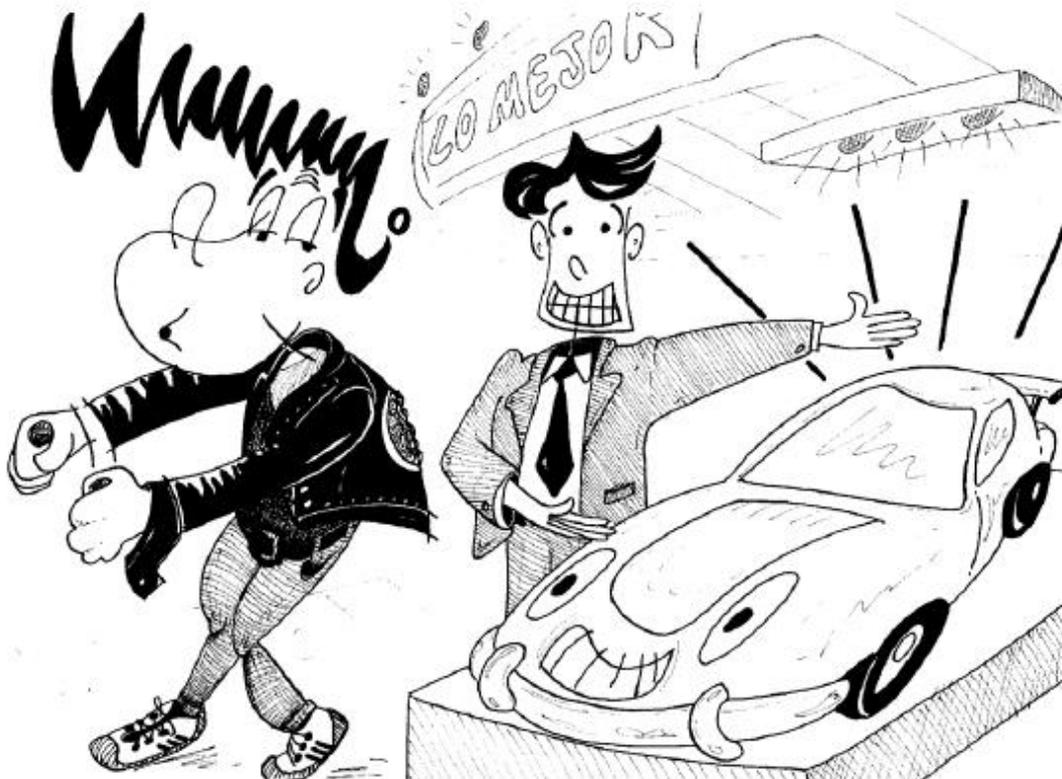
Posibles frases:

- ¿Qué pesa más en mi balanza, los pros o los contras, en esta decisión que tengo que tomar?.
- Cuando quedan muchas dudas, o me informo mejor, o me la juego.
- ¡Si lo hubiera pensado antes!
- Quien no ve una curva, se sale de la carretera.
- Quien siembra vientos, recoge tempestades.
- Quien no piensa dónde se mete, se puede meter en un buen lío.

Posibles escenas para dibujo:

- Una persona que se esforzó mucho y durante mucho tiempo, para aprender idiomas, luego encuentra un trabajo muy bueno.
- Una chica que sabe que su novio es muy celoso, se pone a bailar con otro.
- Un estudiante que se fue a dormir temprano la noche anterior, se encuentra sereno y despejado al día siguiente en un examen.

2. YA SE VE CONDUCIENDO EL DEPORTIVO, PERO NO PIENSA EN EL CONSUMO



LECCIÓN 2: SABER DIAGNOSTICAR

INTRODUCCIÓN

En esta lección ejercitaremos el pensamiento causal, es decir, esa habilidad cognitiva que consiste en saber definir un problema, diagnosticar una situación. Nos referimos a situaciones interpersonales y especialmente a las que revistan cierta conflictividad.

Para diagnosticar bien, como hace un buen médico con las enfermedades, hace falta sobre todo información, para conocer todos los factores que configuran un problema. No advertir, o no dar importancia, a un factor de cierto peso, puede falsear totalmente el diagnóstico y hacer fracasar la solución que se adopte posteriormente, en función de ese diagnóstico.

Puede ocurrir en una situación de pareja: se culpa al otro, o a la suegra, o al dinero, de una tensión que existe entre los dos, cuando el factor importante era otro, por ejemplo los nervios, el trabajo, la relación con una tercera persona. Puede ocurrir también con los alumnos: se achaca la mala conducta y el bajo rendimiento escolar de un alumno o alumna a los compañeros o a la edad difícil, cuando tal vez en el fondo hay un grave problema familiar o un incipiente consumo de drogas. Hace falta información completa y saber leerla.

Todos hemos tenido algún problema por olvidarnos de un detalle, de un factor importante. Por ejemplo, se nos ha olvidado en casa un libro o un cuaderno que necesitábamos. O nos hemos olvidado del cumpleaños de alguien importante para nosotros. O no hemos quitado a tiempo una cosa del fuego. O no llegamos a darnos cuenta de que en una situación concreta había más intereses o más personas implicadas de las que creíamos.

En esta lección vamos a ejercitarnos en considerar todos los factores. Para hacerlo, además del pensamiento causal, que es el esencial en este ejercicio, tendremos que usar el alternativo (para buscar más factores), el de perspectiva (para poder ver el problema o la situación como la ven los otros) y el consecuencial (las consecuencias de algo son también factores que hay que tener en cuenta). En la vida real, los cinco pensamientos de Spivack y Shure están siempre interrelacionados.

METODOLOGÍA

Después que el profesor haya explicado brevemente las ideas de la Introducción anterior, podemos empezar esta lección por la actividad llamada Escena con frase, de ahí pasaremos a Metacognición y por último discutiremos los dos temas. Recuérdese que para Metacognición (y para la breve introducción) la mejor disposición es en círculo. Para las otras dos actividades, Escena con frase y Temas, se trabajará en grupo pequeño, del mismo modo que se hizo en la lección anterior. En concreto, los temas se trabajarán siempre de la misma manera: uno o dos minutos de reflexión en silencio, cuatro minutos en grupo pequeño y luego puesta en común.

ESCENA CON FRASE

Como los alumnos hoy trabajarán esta parte creativa sin más ideas que las que hayan oído en la introducción (más lo que ellos ya sepan y hayan vivido antes), es necesario que entiendan bien esa introducción del profesor. Para ello conviene preguntarles y dialogar un poco con ellos.

Repartidos en grupos pequeños, deberán hacer un dibujo, con una frase al pie, que indique de una manera gráfica la necesidad de informarse bien, de tener en cuenta todos los factores, antes de tomar una decisión, sobre todo si esta decisión es importante.

Se les puede dar una fotocopia del dibujo que hay al principio de esta lección y comentarlo con ellos. Si necesitan más inspiración, se les pueden dar algunas frases y que hagan un dibujo para una de esas frases. O se les puede sugerir una idea para un dibujo y que ellos lo hagan y le añadan una frase.

Posibles frases:

- Piensa bien (con calma) y acertarás.
- Hay quienes diagnostican rápido, pero se equivocan siempre.
- No hagas nunca un regalo, sin saber antes los gustos de quien lo recibirá.

Posibles escenas para dibujos:

- Una persona llega a su casa y se da cuenta de que el alimento que acaba de comprar está caducado.
- Alguien va a emprender un viaje en coche y lo lleva al taller para que se lo revisen por completo.
- Alguien cuenta un chiste de homosexuales a un homosexual y a éste no le hace ninguna gracia.

METACOGNICIÓN

Sentados en círculo, se les pueden proponer las siguientes preguntas, para entablar una discusión animada y lo más participativa posible:

1. ¿Qué pasaría si nos informáramos más antes de hablar? (la respuesta es: que tendríamos que trabajar más, para conseguir la información; que no hablaríamos de lo que no sabemos; que diríamos menos tonterías y meteríamos menos la pata).
2. ¿Recordáis algunas anécdotas vuestras, o de familiares o amigos, o de haberlas visto en una película, en que alguien “metiera la pata” por olvidar algún detalle?
3. Si cuando vamos a una entrevista o tenemos algún asunto pendiente tememos olvidar algo importante, ¿qué podemos hacer para recordarlo?
4. ¿No es verdad que a veces vemos sólo lo que queremos ver? Por ejemplo, si vamos a comprar un coche de segunda mano, nos fijamos en el color y la marca, y dejamos un poco de lado el estado del motor.

TEMAS

1. Unos laboratorios inventan una píldora que contiene todos los elementos necesarios para alimentarse y además quita el hambre durante cinco horas. Qué factores deberían considerar las autoridades sanitarias y políticas, antes de autorizar la fabricación y venta de esa píldora.
2. Se propone a los alumnos un texto, literario, histórico o científico (pero siempre interesante) y se les pide que le pongan un título apropiado. Ese título debe indicar claramente de qué va el texto. Ejemplo posible de texto, sacado de "Tuareg" de Vázquez Figueroa, para que le pongan un título expresivo:

Cada mañana, Gacel tomaba su rifle, subía a lomos de su blanco mehari de largas patas y se alejaba en busca de caza. Gacel amaba a su dromedario y le hablaba en voz alta. No existía mehari más veloz ni resistente a este lado de Tamanrasset y un rico comerciante ofreció cambiárselo por cinco, los que él quisiera elegir, pero Gacel no aceptó. Con frecuencia solía dormirse, mecido por su balanceo y vencido por el cansancio. Los franceses aseguraban que eran animales estúpidos, crueles y vengativos que tan sólo obedecían a gritos y a golpes, pero un auténtico "imohag" sabía que un buen dromedario del desierto, en especial un mehari pura sangre, podía llegar a ser tan inteligente y fiel como un perro y desde luego mil veces más útil en la tierra de la arena y el viento.

Si el profesor o profesora le parece mejor, puede sustituir esos dos temas por otros dos, que le parezcan más oportunos o interesantes. Por ejemplo:

- Factores que habría que considerar al elegir una profesión determinada (proponer una, por ejemplo médico, o taxista, o piloto).
- Factores que debo pensar antes de decidir si voy o no al cine con un amigo.
- Factores que hay que considerar antes de decidir romper o no romper una relación de pareja.

3. ¿PUEDE HABER UN JUEGO SIN REGLAS?



LECCIÓN 3: LAS REGLAS COMO MEDIOS

INTRODUCCIÓN

Hay leyes en todas las naciones y reglas en todos los juegos; sin ellas la vida sería un caos: imagínate por ejemplo el tráfico sin normas, el ajedrez sin reglas, el fútbol jugado con navajas y pistolas, etc. Las reglas hacen posible la vida, pues facilitan el realizar bien cualquier actividad, incluida la muy importante de jugar.

Para hacer buenas reglas o para juzgar si son buenas las que ya existen, es necesario tener pensamiento medios-fin. Hacer buenas reglas es difícil: se puede caer en la ineficacia, o en el autoritarismo por no consultar, o en la oscuridad al formularlas, o en la injusticia. Por eso necesitamos saber distinguir muy bien las reglas buenas de las malas: las buenas son una ayuda para todos aunque a veces nos molesten por limitar nuestra libertad, mientras que las malas son un obstáculo al que hay que oponerse con fuerza.

Para hacer reglas, o para juzgar las que ya existen, hace falta tener pensamiento medios-fin: saber muy bien la actividad que queremos desarrollar y elegir las normas que la hagan más fácil para todos. Ese es el pensamiento que vamos a ejercitar en esta lección. Además, indirectamente, los alumnos aprenderán a aceptar con más facilidad las normas y reglas que sean justas.

METODOLOGÍA

Sentados en círculo, el profesor explica con brevedad y lo más amablemente posible, las ideas expuestas en la introducción anterior.

Esta lección, una vez dada esa introducción, la comenzaremos por las preguntas de metacognición, “provocando” a los alumnos a participar y a pensar por su cuenta sobre las preguntas que les haremos.

Después se discuten los dos temas con el mismo procedimiento de siempre: un minuto de reflexión en silencio, cuatro minutos en grupos pequeños y puesta en común.

Se termina con el ejercicio creativo de inventar una escena con frase.

METACOGNICIÓN

Se propone a los alumnos y alumnas las siguientes preguntas, discutiéndolas una a una:

1. Parece que hay reglas buenas y reglas malas: ¿cuándo es buena una regla y cuándo es mala? Enumerar todos los aspectos que se ocurran.
2. ¿Por qué, en general, no nos gustan las reglas, sobre todo las que no se nos han consultado?
3. ¿Crees que toda regla o norma debe llevar indicada una sanción o consecuencia, justa y proporcionada, para quien no la cumpla? Si no hay sanción prevista, ¿cuál sería la diferencia entre una norma y un consejo?
4. ¿Qué hacer cuando alguien nos quiere imponer una regla injusta, o que al menos nos parece injusta?
5. ¿Sería posible vivir sin ninguna regla?

TEMAS

1. ¿Qué reglas serían buenas en tu casa para que la violencia televisada no le hiciera daño a los más pequeños?
2. ¿Qué reglas ayudarían a que la pareja funcione bien? Deben ser reglas, no objetivos, por tanto deben ser lo más prácticas y concretas posibles. Por supuesto, deberían ser consensuadas entre los dos.

Si el profesor o profesora lo prefiere, puede substituir esos dos temas por otros dos, que le parezcan más oportunos o interesantes. Pero siempre teniendo muy clara la idea de que se trata de ejercitar el pensamiento medios-fin, buscando reglas adecuadas para una actividad. Algunos otros temas posibles serían:

- Qué reglas podrían imponerse 50 personas que quisieran comenzar una vida nueva en una isla desierta y fértil.
- Qué leyes recomendarías tú para regular con justicia la entrada de inmigrantes a España.
- Qué leyes serían necesarias para que todos pudieran convivir en el País Vasco.

ESCENA CON FRASE

Se puede empezar esta tercera y última actividad de hoy, comentando el dibujo y frase que va al principio de esta lección, cuya fotocopia se habrá dado a todos, o al menos una por grupo.

Luego se les pide que, por grupos, hagan un dibujo con una frase al pie. Si necesitan inspiración se les pueden sugerir algunas frases para que elijan una y le hagan un dibujo, o se les pueden sugerir algunas ideas para un dibujo y que lo hagan, inventando una frase al pie.

Posibles frases:

- Sin normas hay líos.
- O jugamos todos, o se rompe la baraja.
- Reglas pocas y buenas.
- Las normas deben revisarse de vez en cuando.

Posibles escenas para dibujos:

- Imaginar un campo de fútbol sin ninguna policía: los ultras apalean a jugadores contrarios y a espectadores.
- Imaginar una ciudad donde todos respetan las leyes y no hay robos, ni violencia, ni drogas.
- Qué pasaría con los peatones de una ciudad, si no hubiera semáforos, ni pasos de cebra, ni guardias de circulación.

4. PORQUE NO SABÍAN QUE ERA IMPOSIBLE, LO HICIERON



LECCIÓN 4: OBJETIVOS Y METAS

INTRODUCCIÓN

Tener objetivos o metas es saber dónde vamos. En nuestra lengua hay muchos modos para expresar esa realidad: objetivos, metas, propósitos, fines, finalidad, intenciones, lo que queremos, lo que buscamos, a dónde vamos, qué norte tenemos. El que tiene objetivos sabe dónde va, sabe por qué lucha. De nuestro mundo actual se ha dicho que “no sabemos dónde vamos, pero vamos a pasos agigantados”, es decir, la técnica se impone a la filosofía. Csikszentmihalyi dice que vivir es tener objetivos (el que no los tiene, ya está como muerto) y convivir es compartir objetivos (no es vivir bajo el mismo techo). Quien no tiene objetivos no sabe para qué se levanta por la mañana, para qué va al instituto o al colegio, para qué vive. Esa persona depende de los estímulos que se presenten, como la veleta depende del viento.

En esta lección ejercitaremos de nuevo el pensamiento medios-fin: en la lección anterior atendimos al aspecto de “medios”, al tratar de las reglas o normas; en ésta nos detendremos en la parte de “fin” o finalidad, o metas. También ejercitaremos el pensamiento de perspectiva, ya que nos interesa descubrir los objetivos de quienes nos rodean, no por curiosidad sino para ayudarles a conseguir esos objetivos, si estamos de acuerdo con ellos, o para oponernos, si no aprobamos sus propósitos.

METODOLOGÍA

Sentados todos en círculo, el profesor o profesora expone brevemente las ideas de la Introducción, insistiendo en la importancia que tiene, en la vida, el tener claro lo que uno quiere. Enseguida, el protagonismo vuelve a los alumnos.

En esta lección el orden será: 1 Temas. 2 Escena con frase. 3 Metacognición.

Los temas se abordarán con la metodología ya conocida: un minuto de reflexión personal en silencio, cuatro minutos en grupo pequeño, puesta en común. La escena con frase se trabajará también en grupo pequeño, como siempre. La metacognición, con el profesor o profesora y todos los alumnos sentados en círculo.

TEMAS

1. Cuáles son tus objetivos para las próximas vacaciones. No sólo los objetivos generales, sino todas las metas que te propongas, aun las más pequeñas.
2. Qué objetivos puede tener (qué es lo que pretende) un padre que después de una fuerte discusión con su hija de trece años, decide doblarle la paga semanal.

Si el profesor o profesora lo prefiere, puede sustituir esos dos temas por otros dos que le parezcan más interesantes o más oportunos, pero siempre teniendo claro que lo que queremos trabajar es el pensamiento medios-fin en su aspecto de fin, de objetivos: qué metas tenemos o qué metas tienen otras personas. Algunos otros temas posibles serían:

- Qué objetivos tienes ya pensados para cuando acabes la ESO.
- Cuáles pueden ser los objetivos de los trabajadores de hostelería (o poner otro ejemplo, si se prefiere) al convocar una huelga.
- Qué objetivos tendrías, si te tocara la lotería esta semana.

ESCENA CON FRASE

Se puede comenzar repartiendo a cada grupo una fotocopia del dibujo que tienen al principio de la lección y pedirles algún comentario breve. A continuación se les pide que cada grupo haga un dibujo, con una frase al pie, de modo que el dibujo y la frase reflejen alguno de los aspectos que se expusieron en la introducción o que hayan salido en la discusión de los temas.

Se les pueden proponer algunas frases para que ellos hagan el dibujo correspondiente, o sugerirles ideas para un dibujo y que ellos inventen la frase, una vez hecho el dibujo. También pueden pensar si conocen alguna canción o poesía que tenga una frase que venga bien con el tema de esta lección (tener claro lo que queremos) y que sea a esa frase a la que le pongan un dibujo.

Posibles frases:

- Antes de dar el primer paso, tenemos que saber a dónde vamos.
- Pueden, porque creen que pueden.
- El perro le dijo al hueso : “eres duro, pero tengo paciencia”.

Posibles escenas para dibujos:

- Un escultor tiene en su cabeza la estatua, antes de hacerla en mármol.
- Antes de empezar a construir, los arquitectos y aparejadores dibujan cuidadosamente los planos.

METACOGNICIÓN

Sentados todos en círculo, se les pueden hacer estas preguntas, para ayudarles a pensar sobre la importancia de los objetivos. Recuérdese que la discusión debe ser animada y lo más participativa posible.

1. Si has fracasado alguna vez, ¿pensaste que lo que te habías propuesto era imposible o que no te esforzaste todo lo que podías?
2. Algunos dicen que para no sufrir desengaños, es mejor no ilusionarse con nada ni con nadie. ¿Estás de acuerdo con eso?
3. Vamos a comentar entre todos aquella frase: “Vivir es tener objetivos y convivir es compartir objetivos”.

5. ¿COMPRÓ LO MÁS NECESARIO?



LECCIÓN 5: PRIORIDADES PROPIAS Y AJENAS

INTRODUCCIÓN

En las lecciones anteriores, hemos insistido a nuestros alumnos en que vayan despacio, para ver más alternativas, más consecuencias, más puntos de vista. Con ello hemos intentado abrir sus mentes lo más posible. Ahora nos vamos acercando al proceso de tomar decisiones y para decidir, hay que ir cerrando el campo de elección.

Dentro de nuestras opciones (como el empleo del tiempo, el gasto de nuestro dinero y, en general, el uso que queremos hacer de nuestra vida), hay cosas que no podemos dejar, hay personas esenciales, que pasan por delante de todo lo demás. Esas son nuestras prioridades absolutas. Pero también necesitamos priorizar para elecciones de menor trascendencia: qué película veo en la tele, cómo empleo un domingo, qué ropa me pongo hoy, etc.: esas son las prioridades relativas.

Saber decidir, saber determinar nuestras prioridades en cada momento, es madurez. Los niños no saben elegir, sino que lo quieren todo. Poco a poco vamos aprendiendo a renunciar para conseguir. Para saber hacer eso, hace falta tener una jerarquía de valores clara y la valentía de atreverse a renunciar.

Hay una frase popular que nos recuerda la necesidad de tener prioridades: «lo primero es lo primero». Deberíamos recordar esa frase continuamente, para organizar nuestro tiempo, para gastar nuestro dinero, para planificar nuestro trabajo, para decidir a qué o a quién atendemos.

Algunas prioridades se determinan solas; por ejemplo, si un miembro de la familia se hiere o tiene un accidente, lo dejamos todo para llevarlo al hospital. Otras prioridades son inconscientes: elegimos algo porque nos gusta más, pero no nos damos cuenta de que lo estamos anteponiendo a otras cosas.

Ya nos estamos acercando al final de estas seis lecciones de habilidades cognitivas, es decir, nos estamos acercando a la decisión, a la acción. Eso exige, además de pensar bien todo lo que hemos visto en las lecciones anteriores, tener fuerza de voluntad, control de los caprichos y de las emociones y no tener miedo a comprometernos, a «mojarnos».

En esta lección daremos especial importancia al pensamiento de perspectiva, porque al determinar mis prioridades, tengo que tener en cuenta a los demás, tengo que recordar que ellos pueden, legítimamente, tener prioridades distintas a las mías. Además, al intentar determinar mis prioridades, necesitaré del pensamiento alternativo, del causal y del consecuencial. Pero la novedad en esta lección es que no entra sólo lo cognitivo, sino el mundo de los valores y de su jerarquía, donde hay también un importante componente emocional.

METODOLOGÍA

Sentados todos en círculo, el profesor expone breve y claramente las ideas de la introducción anterior.

El orden de actividades que seguiremos en esa lección será:

1: Escena con frase. 2: Metacognición. 3. Temas.

Para la primera actividad, escena con frase, se trabajará en grupo pequeño. La metacognición se hará en círculo con todos. Los temas se trabajarán como siempre: un minuto de reflexión en silencio, cuatro minutos en grupo pequeño y al final puesta en común.

ESCENA CON FRASE

Recuérdese que, al empezar hoy por esta actividad, los alumnos no tienen más ideas, para plasmarlas en un dibujo, que las que hayan oído y entendido en la introducción. Por eso hay que asegurarse, mediante algunas preguntas, de que lo han comprendido bien y saben por tanto lo que queremos conseguir en esta lección.

Se puede empezar repartiendo a cada grupo una fotocopia del dibujo que hay al principio de esta lección, para que lo comenten y para que ellos se inspiren a hacer otro dibujo parecido, sobre algunas de las ideas expuestas en la introducción.

Si necesitan más inspiración, se les pueden proponer, como siempre, algunas frases o algunas sugerencias para dibujos.

Posibles frases:

- Es antes la obligación que la devoción .
- No basta con saber lo que quiero sino qué es lo que más quiero.
- Hay que comprar antes lo necesario que los caprichos.

Posibles escenas para dibujos:

- Un alumno se pasa la tarde viendo la tele y luego no tiene hecho el trabajo que tenía que presentar al día siguiente.
- Una chica va a ver a su abuela enferma, aunque se pierde un programa de televisión que le gusta mucho.
- También se les puede pedir que hagan tres dibujos distintos (al menos esbozados) para esta sola frase “elegir es renunciar” (podría ser una boda, comprar algo, salir de excursión, u otros).

METACOGNICIÓN

Sentados en círculo, para suscitar una conversación animada y participativa, se pueden hacer estas preguntas a los alumnos:

1. ¿Al decidir mis prioridades, debo tener también en cuenta las prioridades de quienes me rodean, o sólo lo que a mí me interesa?
2. ¿Cómo solucionas tú el problema frecuente de que lo urgente pasa siempre por delante de lo importante?
3. ¿Qué relación hay entre prioridades y “jerarquía de valores”? Que cada uno manifieste si tiene clara su jerarquía de valores.
4. ¿Sabrías poner algún ejemplo de una prioridad que se imponga sola, sin necesidad de pensarla mucho?

TEMAS

1. Cuáles son tus prioridades al elegir tu pareja, sobre todo las prioridades a las que no renunciarías por nada.
2. Imaginar una visita al Museo del Prado. Un guía (o una guía), muy entendido en arte, explica la sala de Goya; hay un visitante (o una visitante) que va por primera vez al Museo; un guardia de seguridad; la Maja desnuda. Se hacen cuatro grupos y cada grupo imagina cuáles serían las prioridades de esos cuatro personajes, las dos o tres cosas que más desearían en ese momento. Luego se ponen en común.

Si el profesor o la profesora lo prefiere, puede sustituir esos dos temas por otros dos que le parezcan más interesantes o más oportunos. Lo importante es que no olvide que se trata de hacer ver a los alumnos la necesidad de tener prioridades, porque no podemos hacerlo todo, y que para tener prioridades, necesitamos una jerarquía de valores. Otros temas posibles serían:

- Cuáles son tus prioridades al comprar regalos de Navidad.
- Cuáles son tus prioridades a elegir los libros que lees y los programas de televisión que ves.
- ¿Tienes ahora las mismas prioridades que tenías el año pasado, o has cambiado?

6. ¿QUÉ PASÓ? ¿QUÉ PUEDO HACER?



LECCIÓN 6: EXPLICAR Y DECIDIR

INTRODUCCIÓN

Llegamos a la última lección de la primera parte de nuestro Curso. Esta primera parte ha estado dedicada al desarrollo de la inteligencia interpersonal, por medio de los cinco pensamientos ya conocidos: el causal, el alternativo, el consecuencial, el de perspectiva y el medios-fin.

En esta última lección volveremos a ejercitarlos todos, pero especialmente el alternativo, que es el primero y fundamental, el que hace que uno empiece a “abrir su mente”. Ejercitaremos este pensamiento alternativo en su doble vertiente: hacia atrás, para buscar la *explicación* de un hecho ya sucedido, y hacia delante, para elegir bien la *decisión* que debemos tomar ahora.

Para lo primero, para las explicaciones, necesitamos información. Para lo segundo, para las decisiones, necesitamos el doble criterio de eficacia y justicia: decidiremos bien, si elegimos lo más eficaz y lo más justo. Con este factor de justicia, nos asomamos ya a la segunda parte de este Curso, que tratará de los juicios morales.

A continuación, en Metodología, se explica cómo se deben tratar con los alumnos los temas de explicaciones y cómo los de decisiones.

METODOLOGÍA

Sentados en círculo profesor y alumnos, el profesor explica brevemente las ideas contenidas en la introducción anterior. En esta última lección, empezaremos por trabajar los dos temas, luego dialogaremos sobre las preguntas de metacognición y por último intentaremos el esfuerzo creativo de hacer un dibujo con una frase. La metacognición se trata en círculo. Los temas, como siempre, pero con estas novedades que se indican. En el primer tema, que es para buscar explicaciones, se deja que lo piensen un minuto y que lo traten cuatro minutos en grupo; entonces se hace una primera ronda, para que vayan diciendo todas las explicaciones posibles que se les ocurran. Después, sin nueva reunión de grupos, sino toda la clase en círculo, el que quiera hace una pregunta pidiendo información (para determinar cuál de las explicaciones posibles era, de hecho, la verdadera) y el profesor sólo responde “sí” o “no”, según la explicación que el profesor haya elegido mentalmente como la verdadera.

En el segundo tema, que es para llegar a decisiones, se les deja el minuto de reflexión y los cuatro minutos de trabajo en grupo, y se les pide que no sólo piensen todas las posibles decisiones, sino también qué decisión tomarían ellos en ese caso, teniendo en cuenta los criterios de justicia y eficacia. Se les anima a llegar a un acuerdo en el grupo; pero si al final no hay acuerdo, cada grupo puede proponer más de una decisión, explicando que no hubo acuerdo unánime.

TEMAS

De estos dos temas, el primero sirve para buscar explicaciones y el segundo es como un ensayo o entrenamiento para tomar decisiones eficaces y justas.

1. Una señora que está atendiendo un bar, está fregando, de espaldas a la puerta. En esto, entra un señor y le pide un vaso de agua. Ella le pregunta, sin volverse, ¿con gas o sin gas? Y él dice “sin gas”. Ella se seca las manos. Echa agua en un vaso y se vuelve para ponerlo sobre la barra. Pero en ese momento, la señora da un grito terrible. ¿Qué puede haber pasado para que grite así? (Un minuto de reflexión, cuatro de grupo, puesta en común. Cuando termina ésta, el profesor pregunta a toda la clase, ¿qué pasó en realidad? Pueden preguntarme y yo respondo “sí” o “no”. Así, hasta que acierten lo que el profesor tiene en su mente). La solución puede ser que el cliente tenía hipo y quiso asustarlo para que se le pasara; o que era un exhibicionista; o que era el marido desaparecido hace años.
2. Un día veo con asombro que un amigo mío roba dinero, o algo valioso, en una tienda modesta del barrio. Cuáles son las decisiones posibles que puedo tomar y cuál elijo.

Si el profesor o profesora desea sustituir estos dos temas por otros que le parezcan más oportunos o más interesantes, puede hacerlo, pero recordando lo que se intenta hacer en esta lección: o bien buscar explicaciones posibles para algún hecho y luego decidir qué explicación es la verdadera, o bien pensar decisiones posibles y luego elegir la decisión más eficaz y más justa.

Posibles temas alternativos serían:

- Una señora joven, que tiene carnet de conducir y coche, no quiere conducir nunca su coche: qué puede haberle pasado, qué pasó en realidad y qué podríamos aconsejarle.
- Un político muy votado en las últimas elecciones decide no presentarse a las próximas: qué puede haberle y pasado y qué pasó en realidad.
- Mientras ves un programa muy interesante de televisión se estropea tu televisor y no tienes otro: qué posibilidades tienes y cuál eliges (la más eficaz y justa).
- Un señor recoge en su oficina cuatro botellas de agua numeradas, las mete en su cartera y sale; va a un parque, vacía allí el agua de la botella 1 y la cierra con cuidado, una vez vacía. Lo mismo hace con las otras tres: la 2 en una calle muy concurrida, la 3 en una placita, la 4 en una avenida: ¿cuál piensas

que puede ser el trabajo de ese señor y cuál es en realidad? (parece ser que recoge muestras de aire de diversas partes de la ciudad, para analizarlas).

METACOGNICIÓN

Para suscitar una discusión animada y lo más participativa posible, sobre el tema de hoy, se pueden ir presentando a los alumnos sucesivamente, las siguientes preguntas:

1. ¿Qué criterio se usa para elegir la explicación verdadera? (la respuesta debe ir por la línea de: la que responda mejor a los datos auténticos, no a las opiniones; es decir, lo que necesitamos es información fiable).
2. ¿Qué criterios deben guiarnos en nuestras decisiones? (ya sabemos que son eficacia y justicia).
3. ¿Puede una decisión ser justa y no ser eficaz, o ser eficaz y no ser justa? ¿Se te ocurren algunos ejemplos de eso?
4. ¿Es difícil, a veces, encontrar la verdadera explicación de la conducta ajena e incluso de la nuestra?

ESCENA CON FRASE

Terminamos esta lección y esta primera parte, la cognitiva, de nuestro curso de Competencia Social, haciendo un esfuerzo creativo, de realizar un dibujo que, con su frase correspondiente al pie, sirva como resumen de lo estudiado hoy. Es decir, que demuestre la necesidad de saber llegar a la verdadera explicación y de tomar la decisión más acertada, la que sea más eficaz y más justa.

Se puede entregar a cada grupo una fotocopia del dibujo que hay al comienzo de la lección y discutirlo con ellos. Luego se les pide que, en grupo, hagan otro dibujo (lo hace uno, pero lo inventan entre todos) y otra frase. Tanto el dibujo como la frase pueden ser o bien de Explicaciones o bien de Decisiones.

Si necesitan inspiración se les pueden proponer frases para que hagan el dibujo correspondiente o bien darles alguna sugerencia para que hagan el dibujo y le pongan una frase.

Posibles frases:

- No hay que etiquetar a los demás por las apariencias.
- Sin eficacia, una decisión no sirve de nada; sin justicia, una decisión nos deja inquietos.

Posibles escenas para dibujos:

- Dibujar alguno de los temas que hayamos trabajado en esta lección, o de los temas que proponíamos como alternativos. Otro tema, para dibujo con frase sería:
- Un hijo que ve a su padre enfadado y cree que es con él, pero es que el padre está disgustado porque le han puesto una multa de tráfico.

NOTA FINAL

Con esta lección terminamos, la parte cognitiva del curso, el entrenamiento en habilidades cognitivas. Como este entrenamiento es básico para el razonamiento moral y para practicar las habilidades sociales, siempre debe realizarse antes de entrar en lo moral y en habilidades sociales. Y como es tan importante, lo repasaremos al comienzo de cada dilema moral, como se verá más adelante.

Segunda Parte: CRECIMIENTO MORAL

1. DISTINTOS ENFOQUES DE LA FORMACIÓN EN VALORES

ENFOQUE TRADICIONAL RELIGIOSO

Durante siglos, se han inculcado los valores morales a partir de una fe religiosa. Hasta hoy día, no es raro que los alumnos, cuando les decimos que vamos a tratar de moral, de valores morales, pregunten: “¿Es esto una clase de Religión?”. El paso de la religión a la moral es muy obvio: si uno cree verdaderamente en Dios, intentará seriamente organizar su vida y sus costumbres según lo que él entienda que es voluntad de su Dios.

Esa fue la línea lógica seguida por Moisés, cuando dijo al pueblo judío que el mismo Dios había escrito, con su dedo, los mandamientos en las tablas de piedra. Buda predicó sus cinco preceptos, muy parecidos a los de Moisés (no extinguir la vida; no tomar lo que no te dan; no mentir; no tener relaciones sexuales ilícitas, no usar drogas), una vez que había sido “iluminado” por la divinidad o divinizado él mismo. Mahoma, al imponer los Cinco Pilares del Islam y sus otros preceptos (predicar que hay un solo Dios, guardar el Ramadán, peregrinar a la Meca, dar limosna, no comer cerdo, no beber alcohol), dijo que todos esos preceptos le habían sido dictados literalmente por el ángel Gabriel.

El enfoque religioso deja, pues, claro que quien tenga esa determinada fe, debe aceptar también esos valores morales y ajustar a ellos su conducta.

EL ENFOQUE RACIONALISTA

En el Occidente europeo y también en la América del Norte y del Sur, a partir del siglo XVIII con la llegada de la Ilustración, en vez de Dios, el fundamento de los valores morales pasa a ser la razón humana, la razón ilustrada. Aunque haya muchos que no crean en Dios, la moral sigue siendo necesaria para ser humanos y para que subsista la sociedad.

Kant realizó ese inmenso esfuerzo de fundamentar la moral en la razón, en el consenso razonable de todos los seres humanos. No entendió que esa “nueva” moral se oponía a la religiosa, pues al final coinciden y el mismo Kant basándose en el sentido moral que todos tenemos de forma innata, deduce de ahí la existencia de Dios. Pero este cambio, de fundar la moral en la palabra de Dios a fundamentarla en la razón, se vivió traumáticamente, con fuerte resistencia por parte de las Iglesias cristianas.

Este enfoque racionalista ha desembocado en la famosa Declaración universal de los Derechos Humanos, aprobada por la ONU en 1948.

ENFOQUE COGNITIVO EVOLUTIVO DE PIAGET Y KOHLBERG

Tanto en el enfoque religioso como en el racionalista, los valores están ya determinados y se imponen, o al menos se procura inculcarlos a las nuevas generaciones por el método conductista tradicional, de refuerzos positivos o castigos. El camino elegido por Piaget y Kohlberg es distinto. Con una visión evolutiva de la persona, intentan concretar cuáles son los estadios de razonamiento moral por los que pasa una persona normal en la adquisición de valores, es decir, en el crecimiento de su razonamiento moral. Empezaron un estudio masivo, de decenas de miles de personas, para ver cómo razonan en los diversos momentos de su evolución moral. Así llegaron a determinar los seis «estadios» de crecimiento moral, de los que hablaremos en el apartado 2. Utilizaron, pues, un método semejante al que se usa en Pediatría para determinar el peso o la estatura normal de los niños y las niñas y su desarrollo lingüístico y motor en las diversas edades: podemos llamarlo método de estadística evolutiva.

ENFOQUE PSICOSOCIAL DEL CONSTRUCTIVISMO

Continúa la línea de Piaget y Kohlberg. Se admite el crecimiento evolutivo en el razonamiento moral, por estadios ascendentes. Pero se insiste en que el crecimiento moral supone un crecimiento paralelo, o previo, en la capacidad intelectual de razonamiento, en la habilidad lingüística y en la facilidad de relación social. Por otra parte, se subraya con fuerza algo ya supuesto por Kohlberg: que es la persona misma quien debe construir su sistema de valores, sin imposiciones ajenas.

2. LOS SEIS ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL, SEGÚN KOHLBERG

Todas las personas empezamos en el primero, el de la heteronomía, pero no todos llegan al sexto, se van quedando en los estadios inferiores y sólo llegan a los superiores aquellas personas que son más sanas moralmente y más positivas y maduras para la sociedad en la que viven. Hay que insistir en que el juicio moral es siempre un juicio práctico: cada estadio se caracteriza no sólo por pensar así, sino sobre todo por tratar de vivir así. A veces habrá fallos, pero normalmente uno “se mueve”, actúa, dentro de ese estadio.

Los seis estadios no son rígidos: las fronteras entre uno y otro son flexibles y además hay fluctuaciones y retrocesos a lo largo de la vida de cada persona. Pero los definiremos lo más nítidamente posible, para su mejor comprensión. Buscando también esa mayor claridad, hemos cambiado el nombre dado por Kohlberg a algunos estadios. En esos casos, el nombre dado por Kohlberg va entre paréntesis. Los seis estadios son los siguientes:

Primer estadio: HETERONOMÍA

Es el estadio propio de la infancia, cuando el bien y el mal lo determinan agentes externos. El niño o la niña no sabe por sí solo lo que debe hacer, pero va descubriendo que ha hecho algo bueno, cuando lo besan o premian y no se atreve a hacer lo que le han dicho que está mal, porque las personas mayores se ponen serias o le pegan. Su único freno es el temor al castigo: si sabe que no hay castigo, lo intenta todo. Es el estadio normal de los niños, y lo natural es que dure los primeros cinco años de vida. Pero hay adultos que se quedan toda su vida en este estadio: es el caso de los delincuentes, que sólo se frenan ante el temor.

Es un estadio pre-moral. Los mayores de seis años que todavía están en este estadio, son los que crean más problemas en sus casas y en los centros educativos. Son verdaderos delincuentes o predelincuentes, que, al no entender más que por castigos y violencia, se hacen ingobernables en los centros escolares, donde la capacidad de sancionarlos es muy limitada. Y lo peor es que se convierten en héroes y en líderes para los otros, que admiran su descaro en hacer frente a los profesores. La solución para estos niños, adolescentes o jóvenes que están en el primer estadio es exigirles, de momento, una disciplina clara, pero luego trabajar intensamente con ellos para que pasen al segundo estadio, donde dejan de ser delincuentes.

Segundo estadio: EGOÍSMO MUTUO (Individualismo)

Es también una etapa propia de la infancia y comienza hacia los cinco años, a partir del momento en que el niño descubre las reglas del juego. Hay que cumplir las reglas del juego, no por miedo al castigo (sería el estadio 1), ni por respeto a los demás, que vendrá en estadios posteriores, sino por egoísmo: porque comprende que si no las cumple no lo dejan jugar, o que también los demás harían trampa y sería un caos. Al descubrir las reglas del juego, el niño o la niña descubre también la primera regla moral descubierta por la Humanidad: la ley del Talión, «ojo por ojo...». Se hace a los demás lo que nos hacen; se les deja en paz para que nos dejen en paz; no acuso a otro, para que él no me acuse a mí, etc.

Es el estadio de la niñez, pero muchas personas adultas se quedan en él para siempre: te respeto si me respetas, puedes hacer lo que quieras con tal de que no me molestes, no robo si tú no robas, no miento si no me mientes, llego puntual al trabajo si los otros no llegan tarde. Talión, egoísmo mutuo. Pero es un paso grande respecto al primer estadio, pues si todas las personas llegaran a este segundo, desaparecería la

delincuencia, ya que nadie haría al otro lo que el otro no le ha hecho. Normalmente dura hasta la pubertad o adolescencia.

Tercer estadio: EXPECTATIVAS INTERPERSONALES

Aparece aquí un factor afectivo que humaniza las relaciones con los demás. Ya no somos movidos por el miedo (estadio 1), ni por reglas mutuas inflexibles (estadio 2), sino por el deseo de agradar y de ser aceptados. Se hace lo que se espera de nosotros, se actúa de modo que nos consideren «buenos, buena persona, buen chico, etc.». Se guarda lealtad a los compañeros por afecto y, sobre todo, por el deseo de sentirnos queridos. Ya no basta ser aceptados incondicionalmente, como suele ser el caso de la familia (¡no siempre!), sino que uno desea ser aceptado por los grupos extrafamiliares: amigos, compañeros de colegio. Para pertenecer a esos grupos, se hace lo que ellos pidan: en modo de hablar, de vestir, en conductas. Pero supone que el 2º estadio está ya bien asimilado: por tanto, nunca debería cometer una injusticia contra otro, aunque su grupo la espere o se la exija. Si el grupo extrafamiliar es sano (y la familia también lo es), esa época difícil de la adolescencia se pasa sin mayores sobresaltos.

Dura hasta la adultez moral, es decir hasta los veinte años, más o menos. La peor tormenta que se vive en este estadio es el conflicto de expectativas, cuando, por ejemplo, los padres esperan de un adolescente una cosa y los amigos la contraria. También son muchos los adultos que se quedan para siempre en este estadio. Son gente agradable, que se hace querer, pero que se deja llevar demasiado por los demás: en las modas, en el consumismo, en los valores que imponen los medios de comunicación, etc. Es todavía un estadio heterónimo.

Cuarto estadio: RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO (Sistema social y conciencia)

Aquí comienza la autonomía, aquí comienza la edad adulta en lo moral. Suele suceder hacia los 18 o 20 años (aunque hay jóvenes de 15 ó 16 años que ya están en este estadio). Actuar *bien* es hacer aquello a lo que libremente se ha comprometido (por un sueldo, al dar su palabra, por responsabilidad ante la propia familia, ante los compañeros, ante la sociedad).

Cumple su obligación, no por miedo, ni por egoísmo, ni por quedar bien, sino por responsabilidad. Molesta mucho que otras personas sean irresponsables, pero no se hace como ellas (sería caer en el estadio 2). Se hace aquello a lo que uno se ha comprometido pero no más (hacer más es ya propio de los dos estadios siguientes), y se limita uno a su grupo, a su familia, a sus amistades; lo que está fuera de eso «no es mi problema», no es mi responsabilidad.

Quinto estadio: TODOS TIENEN DERECHO (Contrato social)

Es el estadio de la apertura al mundo: no sólo mi familia, mis amistades, mi ciudad, mi país, sino que todos los seres humanos del planeta tienen derecho. ¿A qué? Ante todo, a la *vida* y a la *libertad*. A una vida humana, aunque sea modesta y sencilla (alimentación, vivienda, educación, sanidad) y a ser libres. En el 4.º estadio se cumplen las leyes escrupulosamente; pero en este 5.º, si alguna ley va contra la vida o contra la libertad, uno se enfrenta con esa ley. Los que por ejemplo defienden sinceramente (no por aparentar, ni por medrar en política) el 0,7% para los países pobres o intentan defender la vida y la libertad de otras maneras, están en este estadio.

Sexto estadio: TODOS SOMOS IGUALES (Principios éticos universales)

En esa frase, o en la equivalente de «todos somos hermanos», se puede concretar el razonamiento moral propio del 6.º estadio. Quien llega a este estadio, comprende que no sólo tienen todos derecho a la vida y a la libertad, sino que también hay que creer en la *igualdad* y en la *dignidad* de todas las personas. La regla básica ya no es el Talión, como en el 2.º estadio, sino la Regla de Oro: «hacer al otro lo que quiero para mí». En este estadio, uno se enfrenta a las leyes que atenten contra la igualdad entre todos o contra la dignidad de alguien. Es el estadio supremo, el de Gandhi, Martin Luther King, Óscar Romero y de muchas otras

personas que están entre nosotros y viven esa igualdad y ese respeto auténtico, lleno de amor, a los demás seres humanos. Eso no se vive neuróticamente (por ejemplo, angustiándose cada vez que come, al pensar que hay muchos que no comen); se vive con paz, pero con amor y preocupación.

De estos seis estadios, los dos primeros se consideran preconventionales o egocéntricos; el 3.º y 4.º son convencionales, ya que en ellos es esencial el deseo de ser aceptados por los demás y el compromiso responsable; los dos últimos son post-convencionales, pues no están regidos por leyes ni acuerdos, sino por los grandes principios morales.

Por último, hay que recordar de nuevo que el «razonamiento moral» no es un pensamiento abstracto, sino un juicio práctico, algo que nos lleva a la acción. Por ejemplo, no basta decir «me parece bien que los pobres coman», sino que hay que luchar por el 0'7%. Se trata de «pensar así», para intentar «actuar así»; lo otro sería engañarse.

No se puede señalar qué edades cronológicas corresponden, o deben corresponder, a cada uno de estos estadios. Pero, a modo indicativo, se puede decir, como hemos apuntado, que el primer estadio es propio de los niños pequeños hasta los 5 ó 6 años; el segundo estadio es propio de los primeros años escolares, desde los 6 a los 10 u 11 años; el tercer estadio es propio de la adolescencia y juventud, desde los 11 ó 12 años hasta casi los 20; los demás estadios no se suelen alcanzar antes de los 16 años en casos precoces, y es frecuente llegar a ellos entre los 20 y los 30 (o nunca). Por tanto, el alumnado de Secundaria suele estar en el segundo o tercero y, al final, entrando en el cuarto. Labor de los educadores será que nadie se estanque en el primero, que es el de la heteronomía total y el de la delincuencia futura.

3. DISCUSIÓN DE DILEMAS MORALES

¿Cómo se puede ayudar a una persona a desarrollarse moralmente, es decir, a pasar de un estadio a otro? O haciendo la pregunta más general, ¿cómo se puede educar en valores?

Por supuesto, se puede seguir usando el método conductista de aprendizaje y enseñar los valores por refuerzos o castigos. Pero en el enfoque cognitivo constructivista, toda imposición desde fuera está descartada. El razonamiento moral tiene que ir creciendo dentro de cada persona, para que sea auténtico y firme; el papel de la educación es favorecer ese crecimiento, crear el ambiente propicio para que se produzca.

Para conseguirlo, el método que propone Kohlberg y su escuela es la discusión de dilemas morales. Se trata de poner a personas jóvenes y adultas ante una decisión moral, que les obligue a elegir, no en forma teórica, sino lo que harían en esa situación. Porque el «juicio moral» no es un juicio teórico (todos sabemos que la población de Ruanda tiene derecho a comer), sino una decisión práctica (qué estoy dispuesto a hacer yo por las personas de Ruanda), como acabamos de recordar.

La discusión de dilemas morales tiene una estructura sencillísima. Los pasos a seguir son los siguientes:

1. Se presenta a todo el grupo un dilema moral que sea adecuado a la edad y madurez del grupo. En el apartado 6 se ofrecen algunos. Se pregunta al grupo qué harían ellos en el lugar del protagonista del dilema: sí o no. En este primer momento no se admiten discusiones, sólo “sí”, “no” o “dudo”. La respuesta se da a mano alzada y naturalmente no es posible abstenerse. Incluso hay que insistir para que el grupo de los que dudan sea lo más pequeño posible o no exista, animándoles a incorporarse al “sí” o al “no”, según la inclinación de cada uno, aunque no estén seguros.
2. Si hay diferencia de opiniones (no hace falta que sea mitad y mitad, basta con que un grupo de 5 ó 6 disientan), se forman «grupos homogéneos», es decir, donde estén juntos los que opinan lo mismo. Esos grupos no deben pasar de 5 personas y se hacen tantos como sea necesario. Se les dejan unos

cinco minutos aproximadamente, para que escriban las razones que tienen para decir sí, o no, o dudo. Este momento es muy importante: se trata de no dejarse llevar por una intuición visceral, sino razonar individualmente su juicio y decisión moral.

3. A continuación, todos los grupos se reúnen y cada uno lee sus razones. Cuando todos los grupos han leído sus razones, el educador va dando la palabra a todo el que quiera decir algo; es la discusión general, que puede alargarse cuanto se crea necesario y según sea el tiempo disponible. El educador puede hacer alguna reflexión, si ve que la discusión decae, pero no debe imponer al final su opinión; incluso es mejor que no la diga, si ve que, por su autoridad, va a influir en los demás. Recuerden que no se trata de inculcar valores ni esquemas de razonamiento moral, sino de contribuir al crecimiento de los mismos en el alumnado.

Nota: ¿qué pasa si al plantear el dilema no hay diferencia de opiniones, sino que todos dicen sí o todos dicen no? En ese caso hay que modificar, o enriquecer, el dilema, con más datos, hasta que haya discrepancias entre los alumnos. Si, después de dos modificaciones, sigue habiendo unanimidad, ese dilema no sirve para ese grupo y hay que elegir otro dilema. En el apartado 6 se indican esas posibles modificaciones en varios dilemas.

Generalmente, es más práctico que los alumnos no conozcan cuáles son los estadios morales: así opinan con más libertad, sin intentar demostrar nada. Es muy útil, para terminar de «sacar el jugo» a la discusión de cada dilema, tratar de identificar al final, junto con los alumnos y las alumnas, los *valores*, que estuvieron en juego y en los que no repararon, tal vez, durante la discusión. Vamos a explicar qué es lo que queremos decir con esto.

4. ESQUEMAS DE RAZONAMIENTO MORAL Y VALORES

Los seis estadios de Kohlberg se refieren a los *esquemas* de razonamiento moral que usamos para tomar aquellas decisiones que tengan connotaciones éticas. En cambio, los *valores* son los contenidos sobre los que se toman esas decisiones. Por ejemplo, una persona puede decidir no mentir por miedo a que lo descubran y lo castiguen: estaría actuando en el primer estadio. Otra puede decidir no mentir a sus amigos para ser querida por ellos: estaría actuando en el tercer estadio. Dos estadios distintos para dos personas distintas, pero un único valor en juego, la sinceridad, la verdad. O al revés, dos personas pueden estar en el mismo estadio, por ejemplo, el 2.º de egoísmo mutuo, pero razonar así sobre distintos valores: una obedece al maestro porque así no se busca líos, por egoísmo, mientras otra no acusa a su hermano ante sus padres, porque existe entre los niños la regla de no ser un chivato. Son dos valores, en el primer caso de obediencia y en el segundo de solidaridad, pero ambos niños usan un esquema de razonamiento moral del 2.º estadio.

Algunos autores actualmente afirman que no se progresa simultáneamente en todos los valores, sino que es muy posible estar en unos valores en el tercer estadio y en otros en el cuarto, etc. Entrar en esta discusión sería muy complejo e incluso aburrido. Baste con haber apuntado aquí el tema; en la práctica de la educación moral es suficiente tener en cuenta los seis estadios de Kohlberg e intentar ayudar a los alumnos a pasar de uno a otro (porque se crece de uno en uno, no a saltos). Se considera que uno está en tal estadio o en tal otro, según sea el esquema de razonamiento que utilice en la mayoría de los valores.

Respecto a los valores mismos, no parece necesario, ni pedagógico, el hacer una lista jerarquizada de ellos para presentarla al alumnado. Lo mejor es reflexionar sobre ellos a medida que van saliendo en los dilemas y hacer que los alumnos y alumnas se pregunten si esos valores son realmente valores, o más bien contravalores, o son indiferentes, es decir, no significan nada para ellos y ellas. Los dilemas mismos se deben ir seleccionando (entre los que se presentan en el apartado 6, o los que hay en obras literarias, o en películas vistas en televisión, o en noticias de los periódicos, o de problemas de cada día), de tal manera

que se discutan una y otra vez los principales valores. Nos referimos a valores como la verdad, el respeto mutuo, la vida, la responsabilidad, el perdón, el compañerismo, la solidaridad, la paz, el amor, la justicia.

5. EDUCACIÓN EN VALORES: OBJETIVOS Y EXPERIENCIAS

Tanto en la escuela, como en grupos de jóvenes o adultos, para la educación en valores hay que tener muy claros los objetivos que se desean.

Todos los autores que escriben actualmente sobre educación ética, coinciden en que los *objetivos* que el educador debe proponerse son éstos:

- Educar en la empatía, o al menos en la «alteridad», es decir enseñar, por medio de ejercicios de discusión y de reflexión individual, que existen otras personas y que hay que tenerlas en cuenta y respetarlas.
- Entrenar en el diálogo, en saber escuchar y saber comunicar con claridad mi pensamiento. Se puede usar la técnica de repetir, resumido, lo que la otra persona ha dicho y pedirle que haga lo mismo con las ideas que yo le exponga.
- Enseñar a negociar, a ponerse de acuerdo de una manera justa. Tanto en temas domésticos (fregar la vajilla, determinar la hora de vuelta a casa de los hijos o dónde pasar las vacaciones, etc.) como en temas laborales (sueldo, reparto de responsabilidades y tareas), en juntas de vecinos, en sindicatos, etc. Hay que enseñarles a buscar todas las alternativas posibles y a elegir la mejor, la que sea más justa para las dos partes.
- Desarrollar la solidaridad, que conozcan la alegría de compartir lo material. Que participen democráticamente en las discusiones y tomas de decisiones. Que aprendan a tener en cuenta su vinculación vital con los demás. Que superen, en su vida diaria, la autosuficiencia, el aislamiento buscado, el egoísmo, el intentar aprovecharse del otro.
- Entrenarlos para una crítica constructiva de la realidad personal y social. Que sepan defenderse de la propaganda comercial y política, de las presiones de grupo. Que no se autoevalúen peyorativamente, sin autoestima, ni, al contrario, se idealicen a sí mismos, sin sentido crítico realista.
- Informarlos sobre contenidos de relevancia moral. En concreto, que conozcan la Declaración de los Derechos Humanos y otros acuerdos parecidos.
- Animarlos a ponerse de acuerdo, sobre las normas de convivencia que afecten a todo el grupo.

Las *experiencias educativas* que se pueden utilizar para conseguir esos objetivos, son:

- * Cualquier ocasión que surja en el grupo, donde se suscite una discusión moral.
- * La participación del grupo en actividades cívicas que realicen otros grupos y que merezcan respaldo: protestas, manifestaciones, sentadas, cartas a autoridades, reparto de octavillas, declaraciones a la prensa, etc.
- * Organización democrática del grupo mismo, con participación real de todos y responsabilidad compartida por todos.

Además del método fundamental que recomienda Kohlberg y que recomendamos aquí, que consiste en la discusión de dilemas morales, será muy útil usar varias técnicas grupales para la discusión de problemas éticos y para el desarrollo del pensamiento crítico: por ejemplo, repartir a cada uno un papelito con una frase inconclusa, de contenido moral : «si encuentro dinero en un taxi...», «si veo a un amigo mío robando...», «si veo un accidente en la carretera...», etc., y pedirles que las completen, sin poner su nombre, para luego discutir las en el grupo. También se puede leer una noticia en los periódicos y hacer dos ejercicios: discutir la noticia misma y decir si uno está de acuerdo con ese hecho o lo rechaza (y por qué razones) y luego discutir la forma o modo de dar la noticia: si es sesgada, si la sacan de contexto, si es incompleta, aburrida, etc.

6. ALGUNOS DILEMAS MORALES

A continuación se presentan cinco dilemas morales, para que sean discutidos por los alumnos, con el método explicado anteriormente, en el número 3. Pero antes de la discusión moral, repasaremos las habilidades cognitivas (el pensamiento causal, el alternativo, el consecuencial y el de perspectiva), aprovechando las historias que servirán de base a los dilemas. Esto se hará por medio de las preguntas que se plantean al final de cada “acto” de la historia, es decir, al final de cada página.

Recordamos que, para más autenticidad, es mejor que los alumnos no conozcan los seis estadios de Kohlberg: que ellos discutan y expongan lo que harían, sinceramente, en vez de tratar de responder desde el 5º o el 6º estadio.

El orden que se debe seguir es el siguiente:

- Primero, se trabajan las habilidades cognitivas (pensamiento causal, alternativo y consecuencial solamente) en los dos primeros actos de la historia. Para ello se reparten a cada alumno, o al menos a cada grupo de cinco alumnos, una fotocopia del primer acto y que discutan cómo responderán a las preguntas que hay al pie de página. A continuación se pone en común lo que ha pensado cada grupo. Luego se les reparte la fotocopia del segundo acto y se sigue el mismo proceso.
- Segundo, se propone el dilema moral, como se indicará.
- Tercero, se reparte la fotocopia del tercer acto a cada grupo y se ejercita el pensamiento de perspectiva. Lo más práctico es que cada grupo piense que ellos son uno de los personajes de la historia (todos los miembros del mismo grupo son el mismo personaje) y luego se pone en común, por medio de un portavoz designado por cada grupo; ese portavoz habla como si él fuera en verdad el personaje correspondiente.

No es complicado, vamos a verlo.

6.1. EL AMIGO LUDÓPATA



Miguel tiene 26 años y es ludópata, es decir tiene graves problemas con el juego, desde hace dos o tres años. Le gustan toda clase de juegos: la lotería, la ruleta en el casino, el póquer y apostar por cualquier cosa. Pero, sobre todo, se siente atraído por las maquinas tragaperras. Ha perdido mucho dinero con el juego, tiene a sus padres y hermanos preocupados y ha intentado muchas veces vencer esa enfermedad. Pero no puede.

Hoy mientras juega en las maquinas, está pensando, de nuevo, que tendría que dejar esa costumbre, pues dentro de unos meses se casará con María, una chica extraordinaria, a quien él quiere mucho y por eso desea hacerla muy feliz.

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quiénes lo tienen? ¿Cuál es exactamente el problema de cada uno?
2. ¿Qué posibilidades alternativas tiene Miguel? Enumera todas las que se te ocurran, cuantas más mejor.
3. ¿Qué consecuencias te parece que tendría cada una de esas alternativas?



Juan es un compañero de trabajo de Miguel y simpatizan bastante, aunque no suelen hablar mucho, por falta de tiempo. Hoy están menos ocupados y han salido juntos a dar una vuelta. La conversación se va haciendo cada vez más íntima: Miguel le cuenta a Juan su problema con el juego y la inutilidad de todos los esfuerzos que ha hecho hasta ahora por dejarlo. Le dice que está pensando en intentarlo de nuevo, ahora que se va a casar con María. Juan conoce a María desde pequeña y la quiere mucho, como a una hermana.

Juan sabía que Miguel y María estaban saliendo y que pensaban casarse. Pero hasta hoy no sabía el problema de Miguel. Por eso le pregunta: “¿sabe María tu problema con el juego?”. Miguel le responde que no, que se ha esforzado mucho en ocultárselo, porque ella es muy responsable y podría tomarlo muy mal. Y él no quiere perderla. Juan le insiste mucho en que debe decírselo a María, para que ella le ayude y para que sepa toda la verdad, antes de casarse. Pero Miguel se niega en redondo. Juan le amenaza con que, si Miguel no lo dice, lo dirá él, pero Miguel sigue negándose y ruega a Juan que por favor no diga nada.

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quiénes lo tienen? ¿Cuál es exactamente el problema de cada uno?
2. ¿Qué posibilidades alternativas tiene Juan? Enumera todas las que se te ocurran, cuantas más mejor.
3. ¿Qué consecuencias te parece que tendría cada una de esas alternativas?

DISCUSIÓN MORAL

Una vez leída la historia y ejercitados, sobre ella, los pensamientos causal, alternativo y consecuencial, nos centramos ahora en la discusión del problema *moral* planteado en esta historia. Ese problema moral es:

Si tú fueras Juan, y Miguel se negara en redondo a contarle su problema a María, que es muy buena amiga tuya, ¿se lo dirías tú, sí o no?

Planteado así el dilema moral, conviene recordar al grupo que se trata de dar un juicio moral práctico, lo que tú harías en esa situación. Así preparados, se les pide que digan, a mano alzada, quiénes se lo dirían a María y quiénes no. Si hay división de opiniones, se forman los grupos. Pero si hubiera unanimidad, se pueden hacer estas modificaciones al dilema:

- Si todos dicen que no se lo dirían, puedes decir al grupo que Juan conoce otro caso de una persona que se casó con un problema parecido y fue un fracaso. Si siguen diciendo que no, se les puede decir que Juan conoce bien a María y sabe que si llega a descubrir la ludopatía de Miguel, sufrirá mucho y se quedará amargada contra Miguel y contra Juan.
- Si todos dicen que sí se lo dirían, se puede decir al grupo que Juan tiene miedo a entrometerse y quedar mal con los dos, con María y con Miguel. Si insisten en que sí, se puede decir al grupo que Miguel, cuando le dijo que era ludópata, hizo prometer a Juan que no se lo diría a nadie.

Una vez conseguido que haya disenso de al menos 5 o 6, se tiene la *discusión del dilema* según lo indicado en el número 3

VALORES EN JUEGO

Terminada la discusión del dilema, se debate sobre los valores implicados en este dilema. Son los siguientes:

- La amistad de Juan con María y, aunque bastante menos, también con Miguel.
- El respeto a las decisiones de otro: tanto la decisión de Miguel sobre su afición al juego, como al derecho de María a tomar su decisión con conocimiento, sabiendo lo que hace.
- La sinceridad, especialmente con amigos y en temas graves.
- La discreción y respeto a los secretos que nos confían.

NIVEL DE RAZONAMIENTO

Una vez discutido el dilema e identificados los valores, el profesor o la profesora debe reflexionar sobre cuál fue el Estadio de razonamiento moral en el que se movieron los alumnos durante la discusión.

Para ello pueden ayudarle estas consideraciones:

- Si los argumentos principales fueron que Miguel le puede pegar a Juan si lo dice, o que María se enfadaría mucho con Juan si no se lo dice, entonces es que los alumnos se mueven en el Estadio 1.
- Si se habla de que María le había hecho algún favor a Juan y que éste tenía que devolverle el favor; o si se dice que Miguel, cuando le dijo su secreto a Juan, le puso como condición previa que no se lo dijera a nadie, o incluso le dijo que si Juan no dice nada a María, tampoco Miguel dirá una cosa que sabe de Juan, entonces nos movemos en el Estadio 2. También lo estaríamos si dicen que es mejor no meterse en líos de parejas, sino dejarlos a ellos que solucionen sus problemas: “yo no me meto y que me dejen en paz”.
- Si los alumnos reducen todo el problema moral de Juan a que, haga lo que haga, quedará mal con uno de los dos (o defrauda a su amiga María o se enemista con su conocido Miguel) estamos en el Estadio 3.
- Si se habla de que Juan es responsable de la felicidad de María, ya que Miguel es enfermo y poco responsable, estamos en el Estadio 4.
- Si se dice que toda relación de pareja tiene que estar fundada en la verdad y se habla no sólo de vida, sino de autenticidad y de calidad de esa vida, estamos en el Estadio 5.
- Si dicen que Juan debe hacer con María lo que quisiera que hicieran con él (esto puede ser tanto decírselo, como no decírselo, pero por el motivo de que eso sería lo que me gustaría que hicieran conmigo), entonces estaríamos hablando del Estadio 6.



Juan aprecia mucho a María, a quien conoce desde pequeña. Le parece muy poco honrado, por parte de Miguel, no decirle a su novia el problema que tiene con el juego. Piensa que ella debe saberlo y luego hacer lo que ella crea mejor, pero que es injusto engañarla y dejarla entrar en un matrimonio a ciegas.

Por eso, esta mañana ha ido a verla, después de telefonar de nuevo a Miguel para que sea éste quien lo diga. Miguel se ha negado otra vez y Juan le dice a María toda la verdad. María lo escucha con sorpresa y queda muy dolorida, no sólo por el problema de Miguel, sino porque éste no haya tenido la valentía y la honradez de decírselo a ella.

Una vez terminada la historia, cada grupo de cinco alumnos elegirán uno de los personajes que intervienen en ella y prepararán en el grupo cómo sería la historia contada desde el punto de vista de ese personaje. A continuación eligen un portavoz, que repite la historia ante toda la clase pero con esta particularidad:

- El primero la contará como si él fuera Miguel.
- El segundo, como si él fuera Juan.
- La tercera, como si ella fuera María.

6.2. EL ALUMNO EXPULSADO



David es un niño difícil y rebelde, que en el colegio está continuamente molestando a profesores y compañeros. Se le ha llamado muchas veces la atención y ya se le ha expulsado una vez por tres días.

Hoy se ha enfrentado, en clase, con el profesor de Matemáticas, Jorge, que es un poco nervioso y que ya está harto de David. Los dos se han gritado: David le ha dicho a Jorge que no es un buen profesor, porque no se entiende nada de lo que explica y que además la tiene tomada con él; Jorge le ha respondido que siempre está molestando e insultando a todos y que hoy mismo va a hablar con el Director para decirle que él cree que las faltas cometidas por David son motivo de expulsión temporal.

David se ríe y dice: “ni tú ni el Director tienen lo que hay que tener para expulsarme a mí”.

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quiénes lo tienen? ¿Cuál es exactamente el problema de cada uno?
2. ¿Qué posibilidades alternativas tiene Jorge como profesor? Enumera todas las que se te ocurran, cuantas más mejor.
3. ¿Qué consecuencias te parece que tendría cada una de esas alternativas?



Jorge le cuenta al Director su enfrentamiento con David y que le había asegurado al alumno que merecía ser expulsado. El Director le dice que tendrá que llevarlo al claustro y al Consejo Escolar y que le parece que la decisión es muy grave y puede ser muy negativa para David, pues el curso ya está avanzado y si se le expulsa, hay peligro de que no vuelva más y se haga un golfo en la calle.

Hoy hay claustro de profesores y el Director informa del problema. Entre los profesores que conocen a David hay división de opiniones, pues unos piensan que es perjudicial para los otros alumnos, mientras otros creen que todavía tiene remedio, si se le pone en otro grupo o se le encomienda especialmente a su tutor.

Llegada la votación, la mayoría prefiere expulsarlo, pero el Director duda si será más bien por solidaridad con Jorge, que por creer que la expulsión es necesaria.

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quiénes lo tienen? ¿Cuál es exactamente el problema de cada uno?
2. ¿Qué posibilidades alternativas tiene el Director? Enumera todas las que se te ocurran, cuantas más mejor.
3. ¿Qué consecuencias te parece que tendría cada una de esas alternativas?

DISCUSIÓN MORAL

Una vez leída la historia y ejercitados, sobre ella, los pensamientos causal, alternativo y consecuencial, nos centramos ahora en la discusión del problema *moral* planteado en esta historia. Ese problema moral es:

Si tú fueras el Director del Centro y, en el fondo, dependiera de ti la decisión de expulsar, aunque luego tuviera que ser aprobada por el Consejo Escolar, ¿expulsarías a ese alumno, sí o no?

Planteado así el dilema moral, conviene recordar al grupo que se trata de dar un juicio moral práctico, lo que tú harías en esa situación. Así preparados, se les pide que digan, a mano alzada, quiénes expulsarían al alumno y quiénes no. Si hay división de opiniones, se forman los grupos.

Pero si hubiera unanimidad, se pueden hacer estas modificaciones al dilema:

- Si todos dicen que no lo expulsarían, se puede decir al grupo que el profesor que pide la expulsión no está muy bien de salud, física ni mental, y el director teme que se derrumbe. Si siguen diciendo que no, se puede decir que el alumno está haciendo daño a sus compañeros y que, a veces, ha vendido droga en el colegio.
- Si todos dicen que sí lo expulsarían, se puede decir a los miembros del grupo que el director cree que las faltas reales de ese alumno no son tan graves como para esa medida y que está convencido de que los profesores actúan por corporativismo. Si siguen diciendo que sí lo expulsarían, se les puede decir que todavía existe una posible solución que no se ha intentado: cambiar al alumno con otro profesor más sereno y más firme.

Una vez conseguido que haya disenso de al menos 5 o 6, se tiene la *discusión del dilema* según lo indicado en el número 3.

VALORES EN JUEGO

Terminada la discusión del dilema, se debate sobre los valores implicados en este dilema. Son los siguientes:

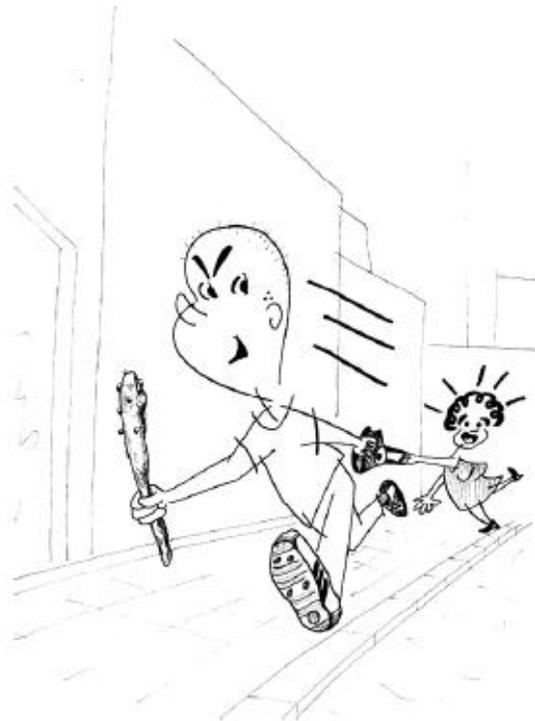
- Responsabilidad del Director y profesores hacia su alumnado.
- Solidaridad y compañerismo entre los profesores.
- Justicia al aplicar una sanción por faltas graves o leves y también al tener en cuenta los antecedentes familiares del alumno.
- Deseo de que la vida de ese alumno, en el futuro, sea humana y digna.

NIVEL DE RAZONAMIENTO

Una vez discutido el dilema e identificados los valores, el profesor o la profesora debe reflexionar sobre cuál fue el Estadio de razonamiento moral en el que se movieron los alumnos durante la discusión.

Para ello pueden ayudarle estas consideraciones:

- Si alguno dice que la principal preocupación del Director debe ser si él mismo puede ser sancionado o expedientado por expulsar, o no expulsar, al alumno, nos movemos en el Estadio 1.
- Si se menciona que el profesor que pide la expulsión le hizo un favor al Director y ahora éste debe devolverle el favor, o se dice que el alumno molesta a todos, incluido el Director, y que éste ve una buena ocasión para quitárselo de encima, estamos en el Estadio 2.
- Si se insiste en que lo importante es que el Director quede bien con ese profesor y con todos, o en que quede bien con los padres de alumnos y con el Inspector, hablamos del Estadio 3.
- Si se habla de la responsabilidad del Director en hacer lo que sea mejor para el colegio y para el alumno, independientemente de lo que digan o no digan, hablamos del Estadio 4. Lo mismo, si se habla de aplicar las leyes escolares con justicia y teniendo en cuenta la situación familiar del alumno.
- Si se habla de que el Director se preocupa de que la vida futura de ese niño sea digna y feliz, o de que debe hacer con el alumno lo que le gustaría que hicieran con él, hablamos del Estadio 5 o 6.



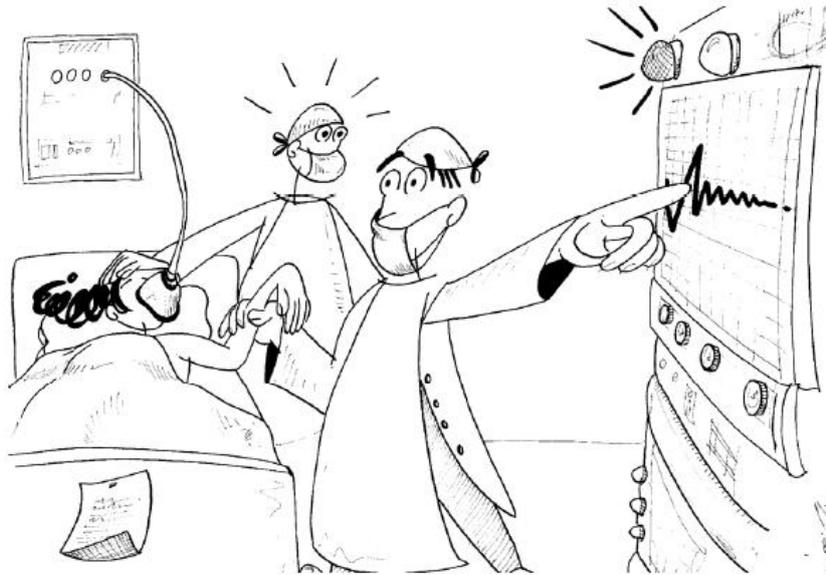
El Director por fin, por no enfrentarse con la mayoría del profesorado del centro, decidió presentar al Consejo Escolar el tema de la expulsión de David, aunque pensaba que el problema se podría haber arreglado de otra manera menos drástica. El Consejo Escolar aprueba esa expulsión.

David no tiene padre, su madre trabaja fuera todo el día y él está en la calle, hecho un golfo, resentido contra su colegio, robando siempre que puede e incluso vendiendo droga en ocasiones. Ya no piensa volver al colegio este curso y tal vez nunca.

Una vez terminada la historia, cada grupo de cinco alumnos elegirán uno de los personajes que intervienen en ella y prepararán en el grupo cómo sería la historia contada desde el punto de vista de ese personaje. A continuación eligen un portavoz, que repite la historia ante toda la clase pero con esta particularidad:

- El primero la contará como si él fuera David: contar lo que pasó.
- El segundo la contará como si él fuera Jorge.
- El tercero, como si él fuera el Director.
- La cuarta, como si ella fuera una de las profesoras.

6.3. LOS TESTIGOS DE JEHOVAH



Un médico está operando, de urgencia a un muchacho de 22 años que ha tenido un terrible accidente de moto. Antes de entrar en el quirófano, el médico ha encontrado a una pareja de edad media, que son los padres del herido. Estos le dicen que, tanto ellos como su hijo, son testigos de Jehovah y que por tanto ruegan al médico que no le haga ninguna transfusión de sangre al joven. El médico replica que no ha visto al herido pero que le han dicho que ha perdido mucha sangre, y que tal vez, si no le hace transfusión, puede morir. Los padres responden: “nosotros preferimos que muera; pues si le pusiera sangre no viviría con su vida, sino con la vida del donante. Queremos mucho a nuestro hijo y tenemos mucha angustia, pero tanto él como nosotros tenemos esta religión y queremos seguirla hasta el final”.

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quienes lo tienen? ¿Cuál es el problema?
2. ¿Qué posibilidades alternativas tenían los padres, cuando se enteraron del accidente de su hijo? Enumera todas las que se te ocurran.
3. ¿Qué consecuencias te parece que tendría cada una de esas alternativas?



El médico entra en el quirófano, empieza a operar y ve en el monitor que la tensión arterial del herido baja alarmantemente. Tiene sangre de su tipo, allí en el quirófano en una nevera. Duda, con preocupación, si ponerle sangre o no.

Como no está tranquilo, piensa que podría ponerle la sangre y luego no decir nada a la familia, pero no le parece honrado. Entonces decide consultar con sus médicos ayudantes, que están atendiendo con él al herido.

1. ¿Quiénes tienen ahora un problema y cuál es ese problema?
2. ¿Qué posibilidades alternativas tiene el médico?
3. ¿Cuáles serían las consecuencias de esas alternativas

DISCUSIÓN MORAL

Una vez leída la historia y ejercitados, sobre ella, los pensamientos causal, alternativo y consecuencial, nos centramos ahora en la discusión del problema *moral* planteado en esta historia. Ese problema moral es:

Si tú fueras el médico, ¿le pondrías sangre a ese chico testigo de Jehovah que tuvo el accidente, al ver que está en peligro de muerte, sí o no?

Planteado así el dilema moral, conviene recordar al grupo que se trata de dar un juicio moral práctico, lo que tú harías en esa situación. Así preparados, se les pide que digan, a mano alzada, quiénes le pondrían sangre al chico y quiénes no. Si hay división de opiniones, se forman los grupos.

Pero si hubiera unanimidad, se pueden hacer estas modificaciones al dilema:

- Si todos dicen que sí se la pondría, puedes decirles que los padres mostraron al médico una carta del muchacho, fechada dos o tres semanas antes (estaba estudiando fuera) diciéndoles lo contento que estaba con sus estudios y con su religión y en concreto les recordaba que, si alguna vez tenía un accidente, ellos no permitieran que le pusieran sangre. Si siguen diciendo que sí, puedes decirles que el muchacho mantiene un poco de consciencia y con voz débil le dice al médico, antes de la anestesia, que no le vaya a poner sangre.
- Si todos dicen que no se la ponga, puedes decirles que el médico está convencido de que los Testigos están equivocados en su interpretación de la Biblia (piensan que en la sangre está la vida y que si hay transfusión, el que la recibe vive con la vida de otro). Si siguen diciendo que no, puedes decirles que hay una ley reciente, respecto a los menores, que dice que el médico le puede poner sangre a un menor, aunque sus padres se opongan, y notificarlo después al juez: aunque en este caso el chico es mayor de edad, el médico piensa que la situación es equivalente.

Una vez conseguido que haya disenso de al menos 5 o 6, se tiene la *discusión del dilema* según lo indicado en el número 3.

VALORES EN JUEGO

Terminada la discusión del dilema, se debate sobre los valores implicados en este dilema. Son los siguientes:

- El valor de la vida (sobre todo, joven; no se trata de un proceso terminal, sino que el chico puede vivir muchos años).
- La responsabilidad profesional del médico y su juramento.
- El derecho de cada uno (o de sus padres, si él está inconsciente), a arriesgar su vida, no por capricho, sino por sus ideales.
- Las leyes que haya del Estado y las normas del hospital.
- El derecho a una vida alegre y humana, y no amargada pensando que uno es un «zombi» que vive con la vida de otro.

NIVEL DE RAZONAMIENTO

Una vez discutido el dilema e identificados los valores, el profesor o la profesora debe reflexionar sobre cuál fue el Estadio de razonamiento moral en el que se movieron los alumnos durante la discusión.

Para ello pueden ayudarle estas consideraciones:

- Si la principal razón para ponerle, o no ponerle, sangre, es si al médico lo pueden sancionar o expulsar del Hospital, por hacer una cosa u otra, estamos en el Estadio 1.
- Si el argumento más fuerte es “yo respeto las creencias de los demás, para que ellos me respeten a mí”, o decir que “si ellos quieren que su hijo se muera, es asunto de ellos y no me meto”, estamos en el Estadio 2. Lo mismo si dicen: “como lo han traído a mi Hospital, tienen que aceptar mis normas, si no, que se lo lleven a un Hospital de Testigos de Jehovah”.
- Si el argumento fuera: “si no le pongo sangre, mis amigos y colegas van a decir que soy un mal profesional”, o “si le pongo la sangre, estos padres del chico van a pensar que soy un antipático u un fanático”, estamos en el Estadio 3.
- Si se habla sobre todo de la responsabilidad profesional del médico, del deber de respetar las creencias (¡razonables!) ajenas, de los derechos de los padres a no dar su consentimiento a una transfusión, etc. estamos en el Estadio 4.
- Pero si se habla de la vida, de calidad de vida (no vivir el chico como un zombi ni el médico amargado), del martirio, de la posibilidad de razonar con esa familia sobre la irracionalidad de no permitir la transfusión, etc. estamos en el Estadio 5 o en el 6.



Han pasado doce días. El herido se está recuperando maravillosamente. Todavía está escayolado, pero duerme bien y come con mucho apetito.

Un día, el médico cita a los padres y cuando están los cuatro en la habitación, del hospital donde se recupera el joven, el médico les habla así a los tres: “Estoy muy contento con tu recuperación”, y añade, volviéndose a los padres: “tengo que decirles algo: durante la operación yo le puse sangre, porque de otro modo hubiera muerto”. Al oírlo, tanto los padres, como el joven se ponen pálidos y exclaman: “¿cómo ha podido hacer eso, doctor? ¿No le avisamos de que no le pusiera sangre?”. El médico responde con calma: “en efecto, ustedes me avisaron; por eso la responsabilidad es totalmente mía”. Ellos replican con vehemencia: “sí, pero ahora el sufrimiento será para él y para nosotros durante toda su vida, sabiendo que está viviendo con la vida de otro”. Entonces el médico les promete que cuando el joven se ponga fuerte, dentro de unos meses, debe volver al hospital y el médico le extraerá la misma cantidad de sangre que le puso. Lo oyen con sorpresa, y quedan en pensar esa solución.

Una vez terminada la historia, cada grupo de cinco alumnos elegirán uno de los personajes que intervienen en ella y prepararán en el grupo cómo sería la historia contada desde el punto de vista de ese personaje. A continuación eligen un portavoz, que repite la historia ante toda la clase pero con esta particularidad:

- el primero la contará como si él fuera el médico
- la segunda, como si fuera la madre
- el tercero, como si fuera el padre
- el cuarto, como si fuera el joven herido

6.4. EL EQUIPO DE MÚSICA



Felipe tiene 17 años, es estudiante y es muy aficionado al jazz y a la buena música. Es un buen estudiante, pero todos los días escucha una o dos horas de música, en sus ratos libres. Tiene un radiocasete bastante antiguo; con él escucha los programas de música clásica de la radio, así como lo poquito que transmiten de jazz. Pero lo que más le gusta es escuchar a sus músicos y sus piezas preferidas, que tiene grabadas en cinta hace mucho tiempo. La calidad de esas grabaciones es muy mediocre y Felipe detecta cada día más ruido de fondo y menos nitidez en el sonido.

Por eso, desde hace unos diez meses, ha empezado a ahorrar, para comprarse un buen equipo de música que es muy caro. Sueña con el día en que podrá oír, tanto el jazz como la música de Mozart y Vivaldi, en discos compactos, con un buen equipo. Hoy está contando por enésima vez el dinero que tiene ahorrado: sólo la tercera parte del precio, pero como pronto es su cumpleaños y no están lejos las Navidades y reyes, se imagina que en seis o siete meses más puede tener el dinero.

Por su cabeza pasa la idea de ponerse a trabajar y conseguir pronto el dinero, pero está decidido a terminar bien el bachillerato y entrar con buena nota en la Universidad, para hacer la carrera que a él le gusta.

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quiénes lo tienen? ¿Cuál es exactamente el problema de cada uno?
2. ¿Qué soluciones alternativas tiene Felipe? Enumera todas las que se te ocurran, cuantas más mejor.
3. ¿Qué consecuencias crees que tendría cada una de esas alternativas?



Javi es un vecino de Felipe y aunque tiene 19 años, dos más que Felipe, son bastante amigos, pues ambos juegan al fútbol en el equipo del barrio y se encuentran con frecuencia, en la calle y en fiestas.

Javi es muy deportista y es un enamorado de las motos y de la velocidad. Es muy simpático, pero muy impulsivo y un poco loco. Está desesperado por tener una moto de gran cilindrada y se ha metido en comprar a plazos una Yamaha magnífica. Consiguió pagar la entrada y ahora está pagando mensualidades durante dos años.

Los padres de Javi tienen un magnífico equipo de música en su casa, pero no lo oyen nunca, porque a ellos lo que les gusta es la televisión. Este mes, Javi no tiene el dinero de la mensualidad de la moto y, sabiendo que Felipe está loco por tener un equipo de música, coge el de sus padres y se lo ofrece a Felipe por el dinero que Felipe tiene ahorrado (que es la quinta parte de lo que vale el equipo de Javi, que está nuevo). Felipe pregunta, un poco asustado, a Javi: “¿y qué van a decir tus padres cuando vean que ha desaparecido el equipo de música?”. Javi contesta: “lo más seguro es que ni se den cuenta; pero si lo advierten, les diré que ha debido entrar alguien y lo ha robado, que yo al volver, encontré la puerta abierta”. Felipe duda: desea tener ese equipo, pero le parece mal comprar algo robado, aunque no sea del todo un robo, pues Javi también es dueño del equipo. Además, le parece que sería aprovecharse de la necesidad de dinero que tiene Javi.

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quiénes lo tienen? ¿Cuál es exactamente el problema de cada uno?
2. ¿Qué soluciones alternativas tiene ahora Felipe? Enumera todas las que se te ocurran, cuantas más mejor.
3. ¿Qué consecuencias crees que tendría cada una de esas alternativas?

DISCUSIÓN MORAL

Una vez leída la historia y ejercitados, sobre ella, los pensamientos causal, alternativo y consecuencial, nos centramos ahora en la discusión del problema *moral* planteado en esta historia. Ese problema moral es:

Si tú fueras Felipe y viniera Javi a venderte un equipo de música, suyo y de sus padres, un equipo muy caro y casi nuevo y te lo ofreciera por una quinta parte de su valor, porque él necesita el dinero con urgencia, ¿lo comprarías, sí o no?

Planteado así el dilema moral, conviene recordar al grupo que se trata de dar un juicio moral práctico, lo que tú harías en esa situación. Así preparados, se les pide que digan, a mano alzada, quiénes se lo comprarían y quiénes no. Si hay división de opiniones, se forman los grupos.

Pero si hubiera unanimidad, se pueden hacer estas modificaciones al dilema:

- Si todos dicen sí, se les puede decir que, a pesar de que Javi dice que sus padres no irán a la policía, tú los conoces y sabes que se enfadan mucho con las injusticias, sobre todo con los robos y que lo más probable es que vayan a la policía y al final te puedan descubrir. Si siguen diciendo que sí, se les puede decir que yo propongo a Javi pagarle tres veces más de lo que él me pide, a plazos, pero con la condición de que sus padres lo aprueben, pero que Javi se niega totalmente a decir nada a sus padres.
- Si todos dicen no, se les puede decir que Javi dispone de las cosas de su casa con libertad y sus padres no le dicen nada. Si siguen diciendo no, se les puede decir que yo propongo a Javi darle ahora lo que me pide, pero luego pagarle hasta tres veces más (que ya se acerca al precio real) a medida que yo vaya pudiendo, sin plazos fijos y que él acepta.

Una vez conseguido que haya disenso de al menos 5 o 6, se tiene la *discusión del dilema* según lo indicado en el número 3.

VALORES EN JUEGO

Terminada la discusión del dilema, se debate sobre los valores implicados en este dilema. Son los siguientes:

- El amor a la música.

- La solidaridad con un amigo (ayudarle, pero no aprovecharme).
- La justicia en el valor de las cosas.
- La sinceridad con los padres de Javi.

NIVEL DE RAZONAMIENTO

Una vez discutido el dilema e identificados los valores, el profesor o la profesora debe reflexionar sobre cuál fue el Estadio de razonamiento moral en el que se movieron los alumnos durante la discusión.

Para ello pueden ayudarle estas consideraciones:

- Si la razón principal que se da para no comprar es el miedo a una posible denuncia a la policía, o la razón para comprar es sencillamente aprovecharse de la necesidad urgente de mi amigo, nos movemos en el Estadio 1.
- Si se dice que yo le pago lo que él pide, sin regatear y que tanto la urgencia de pagar por la moto, como el disponer del equipo de sus padres, no es asunto mío, sino de Javi y que él verá, estamos en el Estadio 2.
- Si sale a relucir qué van a pensar los padres de Javi o mis propios padres cuando se enteren y que los voy a decepcionar a todos, estamos en el Estadio 3.
- Si dicen que yo soy amigo de Javi y que no puedo aprovecharme de él y de sus padres, sino que tendría que prestarle yo el dinero o ayudarlo a encontrarlo de acuerdo con sus padres y sin estafarle, estamos en el Estadio 4 (o en el 6).
- Si se habla de hacer feliz a Javi con su moto, o de ayudarlo a ser más responsable y sensato y a tener más confianza con sus padres para poder resolver el problema sin hacer ningún disparate, podemos estar en el Estadio 5 o en el 6.



Javi insistió mucho en que Felipe le comprara el equipo de música, pues aquel mismo día vencía el plazo de la moto y, si no pagaba, se la quitaban y perdía todo lo que llevaba pagado. Le dijo que no tuviera miedo, que sus padres o no notarían nada, o si lo notaban no denunciarían nada a la policía, pues no querían líos y no les gustaba apenas la música.

Felipe por fin decide comprar el equipo. Le da a Javi el dinero que le pedía. Javi se va rápido a pagar el plazo de la moto y Felipe empieza a oír el nuevo equipo, con uno de los discos compactos que también Javi le ha traído en el lote.

Una vez terminada la historia, cada grupo de cinco alumnos elegirán uno de los personajes que intervienen en ella y prepararán en el grupo cómo sería la historia contada desde el punto de vista de ese personaje. A continuación eligen un portavoz, que repite la historia ante toda la clase pero con esta particularidad:

- El primero la cuenta como si él fuera Javi.
- El segundo la cuenta como si él fuera Felipe.
- La tercera la cuenta como si ella fuera la madre de Javi.

6.5. LLEVAR DROGA A LAS PALMAS

Marina trabaja como cajera en un gran supermercado de Madrid. Es amable con los clientes y algunas señoras que ya la conocen, le preguntan por su hermano pequeño. En esas ocasiones, a Marina le vienen las lagrimas a los ojos, porque su hermano, de doce años, tiene una grave enfermedad muscular en las piernas. Los médicos le han dicho que pronto tendrán que cortarle una pierna, pero que ni así podrá salvar la vida por mucho tiempo. Le sugieren que vaya a Suecia, donde está el mejor especialista europeo, como última esperanza. Pero la Seguridad Social no paga ese viaje y Marina no tiene dinero para llevar a su hermano a Suecia.

Alguna vez se le ha pasado por la cabeza coger dinero de la caja, pero sabe que eso significará, con toda seguridad, la despedida del trabajo y probablemente la cárcel. Un desconocido le observa hace días desde la calle y la mira fijamente, sobre todo cuando llora.

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quiénes lo tienen? ¿Cuál es exactamente el problema de cada uno?
2. ¿Qué posibilidades alternativas tiene Marina? Enumera todas las que se te ocurran, cuantas más mejor.
3. ¿Qué consecuencias crees tú que tendría cada una de esas alternativas?



Un día, al salir de su trabajo a medio día, Marina es saludada por el desconocido: “¡Hola Marina! Tú no me conoces, pero soy amigo de Inés, que me ha hablado mucho de ti. Me llamo Juanma. Si quieres, te invito a comer una pizza, pero si prefieres ir a comer a tu casa, te invito a una cerveza, porque quiero hablarte de tu hermano”.

Marina entra con Juanma en la pizzería de enfrente y mientras esperan la pizza, él le dice que sabe que necesita dinero y que por eso le ofrece un trabajo muy sencillo: llevar un paquete pequeño a Las Palmas de Gran Canaria y entregárselo a un tal Diego, que irá a verla al hotel. Además de pagarle el viaje a Las Palmas y dos días en el hotel, Juanma dará a Marina una cantidad de dinero suficiente para llevar a su hermano a Suecia. Le asegura que no es nada ilegal, sino un paquete con unas joyas muy valiosas para Diego.

Marina sospecha que es droga lo que quiere que lleve, pero como está desesperada, y piensa que es muy difícil que la policía lo descubra, empieza a dudar si aceptar o no. En esto, viene el camarero con las pizzas y las bebidas.

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quiénes lo tienen? ¿Cuál es exactamente el problema?
2. ¿Qué posibilidades alternativas tiene Marina? Enumera todas las que se te ocurran, cuantas más mejor.
3. ¿Qué consecuencias crees que tendría cada una de esas alternativas?

DISCUSIÓN MORAL

Una vez leída la historia y ejercitados, sobre ella, los pensamientos causal, alternativo y consecuencial, nos centramos ahora en la discusión del problema *moral* planteado en esta historia. Ese problema moral es:

Si tú estuvieras en el lugar de Marina, es decir fueras hermano o hermana del niño gravemente enfermo y vieras con desesperación que ya no quedaba más esperanza que ir a Suecia, ¿aceptarías llevar a Las Palmas un “paquete sospechoso”, si así conseguías el dinero que necesitabas, sí o no?

Planteado así el dilema moral, conviene recordar al grupo que se trata de dar un juicio moral práctico, lo que tú harías en esa situación. Así preparados, se les pide que digan, a mano alzada, quiénes llevarían el paquete y quiénes no. Si hay división de opiniones, se forman los grupos.

Pero si hubiera unanimidad, se pueden hacer estas modificaciones al dilema:

- Si todos dicen sí, se les puede decir que hace poco metieron en la cárcel a una persona muy conocida mía, por tráfico de droga y que tengo miedo. Si siguen diciendo que sí, se les puede decir que el hombre que me propone el negocio me cae mal y sospecho que pueda haber una trampa mala en todo ello, aunque no sé qué trampa será.
- Si todos dicen no, se les puede decir que no estoy seguro de que aquello sea droga, ni quiero enterarme. Si siguen diciendo no, se les puede decir que estoy desesperada o desesperado, pues ya se me han cerrado todos los caminos por los que pedí ayuda para llevar a mi hermano a Suecia.

Una vez conseguido que haya disenso de al menos 5 o 6, se tiene la *discusión del dilema* según lo indicado en el número 3.

VALORES EN JUEGO

Terminada la discusión del dilema, se debate sobre los valores implicados en este dilema. Son los siguientes:

- El amor a un hermano.
- El amor a la vida (salvar la vida de alguien).
- El respeto a las leyes (contra el tráfico de drogas).
- La solidaridad y responsabilidad respecto a los que van a ser víctimas de la droga que yo transporte.
- El amor a la libertad y el miedo a la cárcel.

NIVEL DE RAZONAMIENTO

Una vez discutido el dilema e identificados los valores, el profesor o la profesora debe reflexionar sobre cuál fue el Estadio de razonamiento moral en el que se movieron los alumnos durante la discusión.

Para ello pueden ayudarle estas consideraciones:

- Si la razón única para no aceptar el paquete fuera el miedo a la cárcel, nos movemos en el Estadio 1.
- Si se argumenta que el desconocido ofrece un sueldo por un trabajo y yo no tengo por qué enterarme de más nada, estamos en el Estadio 2.
- Si se insiste en qué va a pensar mi madre, o mi hermano, o mis amigos, de mí, si llegan a enterarse de que transporté droga, nos movemos en el Estadio 3.
- Si se discute sobre mi responsabilidad hacia mi hermano y mi responsabilidad ante el daño que se hará a los futuros consumidores, estamos en el Estadio 4.
- Si se habla del valor de la vida, de todas las vidas o se dice que debo hacer con mi hermano, y con los futuros consumidores, lo que me gustaría que hicieran conmigo, estamos en el Estadio 5 o en el 6.



Marina decide aceptar. Le dice a su madre que unas amigas le pagan un viaje de dos días a Las Palmas para que descanse y se va, con el paquetito que le entrega Juanma.

Con gran sorpresa, al subir al avión ve que también va Juanma, pero no la saluda, como si no la conociera de nada. Piensa que es para vigilarla y hace las dos horas y media de vuelo con mucha inquietud, por si la descubren. Lleva el paquete en el bolso, pues no es muy grande.

Al desembarcar y llegar al edificio terminal en La Palmas, varios hombres y mujeres policías rodean a Marina y la llevan a una habitación interior para registrarla. Mientras, ella ve a Juanma que se dirige tranquilamente, con una sonrisa, hacia la salida, con una maleta que seguramente va llena de droga.

Entonces se da cuenta de que la han usado como cebo: Juanma desde Madrid ha avisado a la policía de Las Palmas de que una chica, con las señas personales de Marina, lleva un alijo importante de heroína. La policía se concentra en ella y Juanma escapa tranquilo.

Marina intenta explicar todo a la policía. Pero no le hacen caso y la llevan a juicio. El juez la condena a dos años de cárcel, por posesión de heroína e intención de venderla.

Una vez terminada la historia, cada grupo de cinco alumnos elegirán uno de los personajes que intervienen en ella y prepararán en el grupo cómo sería la historia contada desde el punto de vista de ese personaje. A continuación eligen un portavoz, que repite la historia ante toda la clase pero con esta particularidad:

- La primera cuenta la historia como si ella fuera Marina.
- El segundo, como si él fuera Juanma.
- El tercero (o tercera) como si él o ella fuera el Juez.

Tercera Parte: HABILIDADES SOCIALES

0. INTRODUCCIÓN

Las habilidades sociales son conductas que facilitan la relación interpersonal, de forma no agresiva ni inhibida, sino asertiva. Esas conductas hábiles requieren, previamente, unas capacidades cognitivas (como por ejemplo tener pensamiento alternativo, consecuencial y sobre todo de perspectiva, que significa saber ponerse en el lugar de otro). Igualmente la habilidad social implica control de las propias emociones y algún entrenamiento de la motricidad. Pero ineludiblemente, las verdaderas habilidades sociales requieren una madurez moral correspondiente a la edad de cada uno. Sin ella, las habilidades se convierten en manipulación y cinismo.

Las habilidades sociales se aprenden por observación de modelos y por la técnica de ensayo y error.

1. DEFINICIÓN

Las habilidades sociales no son simples normas de urbanidad, impuestas por la sociedad e internalizadas por cada uno de nosotros. Tampoco es un código de “sabiduría mundana” que nos enseña qué traje corresponde en cada ocasión, qué vino casa bien con tal comida o cómo pelar una fruta sin tocarla con las manos.

Las habilidades sociales son conductas, verbales y no verbales, que facilitan una relación interpersonal asertiva. Al llamarlas “conductas”, significamos que deben manifestarse exteriormente y de forma estable, es decir, que la persona actúe normalmente así, aunque tenga algún fallo esporádico. Decimos que esas conductas pueden ser verbales y no verbales. Son “verbales”, porque la mayor parte de nuestra comunicación de ideas se hace por palabras. No sólo hay que usar palabras expresivas y correctas, sino decirlas con el tono adecuado (el tono de broma hace cambiar el sentido de las palabras, un tono acerado o glacial puede agravar mucho la seriedad de unas palabras de reproche, etc.) y hacerlo en el momento oportuno. Son conductas “no verbales” porque buena parte de la comunicación, principalmente en sus aspectos emocionales y afectivos, se realiza no verbalmente: por la mirada, sonrisa, gestos de la cara y manos (por ejemplo una caricia, o una amenaza) y distancia entre los interlocutores. Para ser socialmente hábil hay que aprender a captar esos mensajes no verbales y a emitirlos oportunamente.

2. VERTIENTE COGNITIVA Y MORAL DE LAS HABILIDADES SOCIALES

Esas habilidades para la relación, llamadas también habilidad social o habilidades sociales, requieren unas habilidades cognitivas previas. Gardner habla de una inteligencia específica, llamada “**inteligencia interpersonal**”. Spivack y Shure, como vimos en la primera parte de este libro, hablan de “**cinco pensamientos**” que equivalen a esa inteligencia interpersonal; dicen que una persona no puede ser hábil socialmente si no tiene pensamiento *alternativo*, es decir, si no ve varias salidas a una situación interpersonal, varias soluciones posibles a un problema de relación. También necesita pensamiento *causal*, que es capacidad para hacer un diagnóstico interpersonal, para poder determinar acertadamente qué está pasando entre dos personas o en un grupo humano cualquiera. Otro pensamiento imprescindible es el *consecuencial*, o saber prever las consecuencias de un hecho o un dicho. Prever, es decir, imaginarlas con acierto, antes de hacer o decir algo. Por último, no habrá posibilidad de una buena relación interpersonal, sobre todo a niveles profundos, sin el pensamiento de *perspectiva*, es decir, sin empatía, que es saber ponerse en el lugar del otro y saber sintonizar con su alegría, su tristeza, su entusiasmo, sus temores. De cómo entrenar a los alumnos en esos pensamientos de Spivack y Shure, se trata en la primera parte de este curso.

Antes hemos hablado de los estadios del crecimiento moral y de los valores morales. Si una persona, refiriéndonos ahora en concreto a un adulto, no tiene otro valor que el dinero (es decir, sólo considera

importante y sólo valora en la práctica diaria el dinero) y además está en el estadio 1º, el de heteronomía, esa persona no se puede relacionar bien con otros. Esa persona intentará manipular y aprovecharse de los otros, para ganancia propia. Esa persona será un delincuente, más o menos descarado.

Para relacionarse bien, humanamente, con los demás, necesita tener otros valores; es decir, apreciar o considerar valiosa la amistad, la sinceridad, la fidelidad, el respeto, la justicia, etc. Y necesita estar, al menos, en el 2º estadio de crecimiento moral, el de egoísmo mutuo o ley del Talión. Evidentemente, si en vez de vivir en el 2º estadio, ya ha pasado al 3º (es decir, considera que es bueno y moral no sólo hacer al otro lo que le hace, sino hacer lo que los otros esperan de él), su relación interpersonal será mucho mejor y más satisfactoria para todos. Y si ha llegado al 4º (¡y mucho mejor si llegó al 5º o 6º!) y ya es un “adulto moral”, responsable de sus actos y cumplidor de sus compromisos, es decir, es una persona con la que se puede contar en el trabajo para sacar adelante lo que le corresponde, una persona con la que pueden contar sus amigos, una persona con la que se puede contar en la familia, para que dé la cara siempre que sea necesario, entonces tendremos una persona responsable, con quien la relación interpersonal se hace humana y verdadera, a niveles muy profundos.

3. EJEMPLOS DE HABILIDADES SOCIALES

Poner ejemplos de habilidades sociales es citar cualquier conducta hábil de comunicación interpersonal. Por ejemplo, saber *escuchar* (hay quienes oyen, pero no escuchan), saber *pedir un favor* (hay quienes tienen miedo a pedirlo y hay quienes exigen al otro que les haga ese servicio), saber *elogiar* lo bien hecho, saber *disculparse* por algo mal hecho (hay quien no se disculpa, por timidez; hay quien no se disculpa, por orgullo; hay quien se disculpa agresivamente y forma una nueva discusión), saber *decir que “no”*, saber *presentar una queja* y saber recibirla, saber *mostrar desacuerdo* (hay quien no está de acuerdo con una crítica a otro, pero se calla y se ríe; hay quien no está de acuerdo con el aspecto de otro y le dice que está elegantísimo, para reírse detrás), saber *negociar* o ponerse de acuerdo con quien o con quienes se estaba en desacuerdo (es la habilidad social reina, la más difícil), saber *expresar los propios sentimientos*, saber *hacer frente al miedo, o al ridículo, o al fracaso*.

Es decir, tener habilidades sociales es ser persona, es relacionarse bien con los demás, es ser asertivo y auténtico. Nada menos.

4. HABILIDADES SOCIALES Y ASERTIVIDAD

Como reconoce Caballo (1991) en la p. 404 de su completísima obra sobre técnicas de terapia de conducta, en la práctica es lo mismo conducta socialmente hábil que asertividad. Asertividad es decir o hacer lo que sinceramente pienso, lo que me parece justo, pero sin faltar a los derechos de los demás. Está muy relacionada con la sinceridad, con la valentía y con el respeto. De acuerdo con una antigua tradición, se podría definir la asertividad como valentía cortés o cortesía valiente. Somos personas asertivas cuando lo cortés no quita lo valiente, ni lo valiente lo cortés.

Contra la asertividad podemos pecar por carta de más o por carta de menos. Por el lado del exceso está la agresividad, y por el lado del defecto está la inhibición. La agresividad es violencia verbal o física, intentar imponer mi parecer o mi capricho, sin respeto a los derechos de los demás. La inhibición es cobardía o pereza, o cobardía y pereza al mismo tiempo. La inhibición no resuelve los problemas, porque no se enfrenta con ellos. La agresividad tampoco resuelve los problemas, porque no conduce al acuerdo, sino al enfrentamiento. A la persona inhibida se le acumulan los problemas sin resolver; a la persona agresiva le surgen continuamente nuevos problemas, como resultado de enfrentarse mal con los que tenía.

Enseñar habilidades sociales es enseñar asertividad. No sólo las personas con tendencia a la agresividad necesitan aprender esas habilidades, también las necesitan las inhibidas. El problema que encontramos siempre que se inicia un programa de habilidades sociales, es que aquellas personas a quienes va dirigido

creen en un dogma infalible: que ante un problema determinado, no hay más que dos actitudes posibles: la agresividad o no hacer nada. Lo dan por supuesto, sin dudarlo ni querer discutirlo. No conocen la tercera respuesta posible, que es la única correcta: la asertividad. Por eso, cuando se dan cuenta de que queremos sacarlos de su inhibición entienden que lo que deseamos es que sean agresivos; y cuando ven que queremos sacarlos de su agresividad, dan por supuesto que queremos hacerlos inhibidos. Debemos recordar la existencia de ese «dogma» y no caer en la trampa. Debe quedar muy claro al alumnado que no queremos violentos ni cobardes; queremos que aprendan asertividad, que es la forma más difícil de valentía. Que sean personas que digan lo que piensan, sin perder el respeto a los que piensan de otra manera; personas que no se hagan fuertes con los débiles y débiles con los fuertes, sino que mantengan siempre una fortaleza serena ante la incoherencia, la inmadurez y el egoísmo de otras personas.

Por supuesto, el concepto de asertividad no es invariable, sino que es relativo, dependiendo del contexto cultural donde viva el alumnado. Lo importante es no caer nunca en lo que, en ese contexto cultural, sea considerado como inhibido o como agresivo.

5. MEDIDA DE LA ASERTIVIDAD

Para evaluar inicialmente o diagnosticar el grado de asertividad de un grupo de alumnos y alumnas con el que se pretende organizar un curso de habilidades sociales, contamos con varias escalas de medida.

Goldstein prefiere la observación directa: es el instrumento más fiable, siempre que sea posible. Si ya conocemos bien a quienes van a participar en el curso, Goldstein propone este procedimiento sencillo: se eligen, por intuición y sentido común, unas ocho o diez habilidades sociales, que se sospecha que son las más deficitarias en el grupo con el que trabajamos, las que más necesitan. A continuación, por observación directa y, si es posible, consultando a alguien que conozca bien al grupo y entrevistando a los miembros del grupo de forma individual, se les atribuye una puntuación en cada habilidad social, del 1 al 5, donde:

1. Significa que la persona no manifiesta nunca esa habilidad social.
2. Que en muy raras ocasiones.
3. Que de vez en cuando.
4. Que con mucha frecuencia.
5. Que siempre.

Así, podemos seleccionar las cinco o seis habilidades sociales definitivas para montar el programa: serán las que arrojen cifras más bajas.

Otra posible evaluación inicial, más rápida que por observación personal, pero también fiable, consiste en la aplicación de la «Escala de conducta asertiva para niños y niñas» (CABS o “Children Assertive Behavior Scale” de Michelson, 1987, pp. 203-213 y 215-222). Al final de este libro se encontrará una adaptación del CABS de Michelson. Esa Escala de Asertividad (EA) consiste en 25 preguntas de situaciones sociales, en las que hay que actuar asertivamente. Se propone la situación al niño o a la niña y se dan tres posibles respuestas, para que se identifique con la que representa mejor lo que haría en una ocasión así (¡hay que tener cuidado de que no elija lo que «debería hacer», sino lo que de verdad haría, lo que hace de hecho!).

De las tres respuestas una es asertiva, una es inhibida y una es agresiva. El alumnado puede responder por escrito o en entrevista. La forma de puntuar sus respuestas es ésta: la respuesta asertiva es 0, la inhibida es -1, y la agresiva un 1. Un alumno o una alumna que, en la suma final, se aparte poco del 0, tendrá un buen grado de asertividad; cuantos más «negativos» tenga, será más inhibido, sobre todo si se acerca a los -25; cuantos más «positivos» tenga, tanto más agresivo será, sobre todo si se acerca a los 25.

En realidad, esta escala EA es más rica de lo que acabamos de describir, pues si el alumno o alumna es capaz de diferenciar su posible reacción, ante la situación sugerida, cuando esa reacción es a lo dicho o hecho por otro compañero o por un adulto, se le pide una respuesta doble a cada situación: qué harías si

quien que te dice eso es otro compañero y qué harías si quien lo dice es una persona adulta. Y no es eso todo, sino que Michelson también usa el EA para preguntar a un adulto sobre el alumno o alumna. Puede ser uno de sus progenitores, un profesor o profesora, o alguna otra persona que le conozca bien y sea objetivo. Se le pregunta qué cree que haría el alumno o la alumna en cada una de las situaciones dadas. También al adulto se le puede pedir una doble respuesta: qué cree que haría ante un igual y qué cree que haría ante un adulto. También puede ser útil pedir a cada alumno que responda al EA, pero no respecto a sí mismo, sino referido al compañero o compañera que él mejor conoce.

A esas 25 preguntas (21 cerradas y 4 abiertas), se añaden en nuestra adaptación 5 preguntas (tomadas del MEPS o "Means Ends Problem Solving" de Spivack y Shure) sobre los cinco pensamientos. Al final, se explica claramente cómo hay que evaluar las respuestas. Ser persona y relacionarse II 95

Hay varias escalas más para medir la asertividad, pero no queremos perder de vista el sentido práctico de este libro y no nos alargamos más sobre este tema. Cualquiera de las dos fórmulas recomendadas, la de Goldstein o el (EA) es satisfactoria y eficaz para un diagnóstico inicial del grupo con el que vamos a trabajar.

Si no se utiliza el EA como test (pretest y postest del curso) se puede utilizar, con excelentes resultados, como material de trabajo para enseñar asertividad. Se plantea a la clase la situación indicada en cada pregunta del EA y se discute con ellos cuál es la respuesta asertiva y por qué es la mejor.

6. GRUPOS Y FRECUENCIA

Para el entrenamiento en habilidades sociales, tanto los autores como la experiencia recomiendan que el grupo no sea inferior a ocho personas, ni muy superior a doce. Si son menos de ocho, el trabajo se empobrece, si son demasiados el grupo se puede ir de las manos.

Por eso, si se trabaja con toda la clase, lo mejor es dividirla en dos grupos: un día se trabaja la parte de "role-playing" con un grupo y otro día con otro. El grupo que "no trabaja" ese día, actúa como espectador y luego participa en la crítica o juicio que se hace.

En cuanto a la frecuencia de las reuniones, lo normal suele ser una reunión semanal de entre cuarenta y sesenta minutos. Puede ser beneficioso tener dos reuniones a la semana, con grupos difíciles o que olvidan rápidamente lo aprendido; pero no más de dos. Ni menos de una, pues si entre sesión y sesión pasan 15 ó 20 días, el grupo se olvida y hay que empezar siempre de nuevo.

7. MÉTODO ESTRUCTURADO

Para enseñar habilidades sociales, Goldstein propone el método que más se acerca al modo normal que tenemos de aprender otras habilidades, por ejemplo a nadar, a montar en bicicleta, a conducir un coche.

Primero vemos cómo se hace: si no viéramos a otras personas nadando en el agua, tal vez no nos atreveríamos a meternos; si no hubiésemos visto montar en bicicleta, pensaríamos que con sólo dos ruedas es imposible mantener el equilibrio. Luego intentamos hacerlo, mal que bien: los amigos o instructores nos corrigen, diciéndonos lo que hemos hecho bien y lo que hemos hecho mal. Por último, viene la generalización: si hemos aprendido a nadar en una piscina de agua dulce, luego podremos pasar al mar, con agua salada y olas; si habíamos aprendido a conducir un coche pequeño, luego podemos atrevernos con un coche grande o un jeep. Pues bien, esos son exactamente los cuatro momentos que Goldstein propone para el aprendizaje estructurado de habilidades sociales: modelado, interpretación (o *role-playing*), crítica y generalización. Lo llama método estructurado en contraposición al método natural, con el que la mayoría de las personas aprendemos las habilidades sociales, en la vida, en el trato con quienes ya tienen esas habilidades.

Tal vez el único inconveniente que tiene ese “método estructurado” es su excesivo énfasis en el “role-playing”, en la representación de habilidades sociales en clase. Hay alumnos que hacen muy bien esas representaciones en el aula, pero luego cambian radicalmente en la calle y en su casa, porque “ya se acabó el tiempo de clase” y ahora se vuelve otra vez a la verdad.

Pero nuestro objetivo final, al enseñar habilidades sociales es precisamente la generalización a la vida diaria. Esa interiorización generalizada de las habilidades sociales no es el resultado de un entrenamiento mecánico sino, como dijimos, la consecuencia natural de dominar las habilidades cognitivas interpersonales y de poseer una cierta madurez moral.

Para que los alumnos vean claramente que el énfasis recae sobre la generalización y no sobre el ensayo en el aula, recomendamos seguir el Guión siguiente:

- *Partir de una situación concreta, de cualquier ejemplo diario y mejor si presenta alguna dificultad o conflicto. Puede ser real o imaginario (sacado de un cuento, una película o de las situaciones del EA).*
- *Preguntar a los alumnos y alumnas cuál sería, para ellos, una reacción inhibida, una reacción agresiva y una reacción asertiva ante esa situación.*
- *Explicarles que ni la inhibida ni la agresiva solucionan el problema sino que pueden agravarlo.*
- *Hacer un “role-playing” solamente de la asertiva y el profesor/a hace la crítica de ese “role-playing”: si fue realmente asertivo y cómo utilizó la voz, los ojos, las manos. Sólo entonces se pide al grupo si está de acuerdo con esa crítica o si quieren añadir algo.*
- *En otras ocasiones, se puede empezar preguntando directamente a los alumnos y alumnas si tuvieron que ejercitar alguna habilidad social y que ellos mismos evalúen si la hicieron asertivamente, o con agresividad o inhibición. El objetivo es que vayan reflexionando sobre su conducta social diaria.*
- *Por último, en otras sesiones se les puede pedir que expongan sus “axiomas” más profundos, los que rigen su conducta. Pueden ser inhibidos (“en cualquier lío, lo mejor es callarse”, “la vida es así y esto no lo cambia nadie”), o agresivos (“por las buenas no se consigue nada”, “aquí o pisan o te pisan”) discutirlos con ellos serenamente, porque mientras no corrijan esos axiomas no conseguirán la asertividad.*

8. ALGUNOS EJEMPLOS

Teniendo en cuenta ese Guión básico, ofrecemos a continuación algunas ideas para ejercitar con los alumnos cinco de las habilidades sociales más necesarias. En el volumen I, para el primer ciclo de ESO ofrecemos otras cinco, dos de las cuales se repiten aquí, por su especial importancia. Como se verá, para cada habilidad social proponemos primero unas ideas introductorias al tema, que acaban en unas preguntas que pueden servir de base a un animado diálogo con los alumnos. Luego se presentan algunas situaciones concretas, que pueden ser el primer paso en el guión que acabamos de proponer, si es que los alumnos no presentan otras situaciones más reales y significativas para ellos. Con cada situación (de las propuestas aquí, de las presentadas por los alumnos o de las sacadas del EA), se sigue todo el guión, los seis puntos.

PRESENTAR UNA QUEJA

Hay quien piensa que la gente que se queja es grosera o impaciente. Pero cuando alguien nos ofende o nos molesta, o lo hace con otros, saber quejarse bien es una habilidad muy útil, para evitar que ese hecho se repita. Quien no sabe quejarse puede terminar frustrado o rabioso.

Antes de practicar esta habilidad con el alumnado, es bueno discutir con ellos esto:

- ¿Sabéis lo que es quejarse de algo? Dadme algunos ejemplos.
- ¿Para qué sirve quejarse bien? ¿Es malo quejarse muchas veces y por cualquier cosa? Distinguir entre quejas necesarias y quejas por “vicio”.

Algunas situaciones concretas

1. Tu amigo te devuelve un libro que le prestaste y sólo te dice “gracias”, pero te das cuenta de que varias páginas están manchadas por algo que se derramó encima.
2. Un amigo tuyo se está burlando de unas chicas, con actitud machista.
3. El profesor/a os pone un trabajo conjunto a un compañero y a ti. Él no hace nada.
4. Unos chicos, sentados delante de ti en el cine están hablando muy alto y no te dejan oír la película.

Nota: con cada una de esas situaciones, se trabajan con los alumnos todos los pasos del Guión.

DECIR QUE NO

Se hizo famoso un libro titulado “Cómo no decir sí, cuando quieres decir no”. Y es que decir “no” con firmeza, pero sin ofender ni disgustar al que te pide algo, es una habilidad bastante difícil.

Antes de practicar esta habilidad con el alumnado, es bueno discutir con ellos esto:

- ¿Sabéis lo que es dar una negativa? Dadme ejemplos.
- ¿Es necesario saber decir que no sin enfrentarse? ¿Qué pasa si no sabemos decir “no” con serenidad?

Algunas situaciones concretas

1. Tus padres han invitado a unos amigos a casa y te piden que cantes y toques la guitarra ante ellos. Tú lo sabes hacer bien, pero no te apetece nada y quieres decirles que no, asertivamente.
2. Un compañero perezoso te pide que le hagas los deberes.
3. Estás viendo un programa entretenido en la tele y uno de tu familia te pide que cambies de canal.
4. Tu hermano quiere que le prestes una ropa nueva que tienes y tú no quieres, porque es descuidado y la estropea.



Nota: con cada una de esas situaciones, se trabajan con los alumnos todos los pasos del Guión.

DISCULPARSE

Hay quienes piensan que esta habilidad social está pasada de moda. Muchos jóvenes suelen pensar que disculparse es rebajarse. Puede ser que, al opinar así, estén dando por supuesto que pedir disculpas equivale a dejarse pisotear por el otro.

Pero disculparse no es rebajarse: es arreglar algo que se había roto. Es volver a tener la misma relación, o una relación mejor, con una persona a la que habíamos ofendido o molestado.

Antes de practicar esta habilidad con el alumnado, es bueno discutir con ellos esto:

- ¿Tenéis claro lo que es disculparse? ¿Lo practicáis cuando es necesario?
- Para disculparse ¿hay que usar siempre la fórmula “disculpa” o “perdona”, o hay otros modos de hacerlo? Poned algunos ejemplos.

Algunas situaciones concretas

1. Te has puesto la ropa de tu hermano/a sin su permiso y cuando vuelves a casa tiene un enfado grande.
2. Te has olvidado del cumpleaños de una amiga muy querida y ella está sentida.
3. Estás haciendo ruido en tu casa, corriendo los muebles de un sitio a otro, y el vecino de abajo toca el timbre de tu casa para quejarse.
4. Te has reído de tu hermano pequeño delante de tus amigos y él está disgustado. Tu quieres hacer las paces.

Nota: con cada una de esas situaciones, se trabajan con los alumnos todos los pasos del Guión.

RESPONDER AL FRACASO

Dice Solimán que son pesimistas quienes se hunden y desaniman ante el fracaso y que son optimistas quienes, ante el fracaso, sacan la consecuencia de que tienen que esforzarse más. Un fracaso (en un examen, en un juego, en conseguir la amistad o el cariño de alguien, en entrar en un grupo, etc.) es un momento difícil, que nos puede hundir en la tristeza o llevarnos a la agresividad. Para sobreponerse, se necesita fortaleza, buen humor y esperanza.

Antes de practicar esta habilidad con el alumnado, sería bueno dialogar sobre las siguientes ideas:

- ¿Te has sentido fracasado alguna vez? ¿Qué clase de fracasos te han dolido más: en el juego, en estudios, en el afecto de tu familia, en el aprecio de otras personas?
- ¿Qué pasa cuando no sabemos sobreponernos al fracaso? ¿Qué daño puede causarnos?

Algunas situaciones concretas

1. Me gusta un chico o una chica y no me hace caso.
2. Tenía confianza en aprobar una materia difícil y suspendí.
3. Tenía un proyecto para el verano y no sale.
4. Quiero dialogar con mi familia y es imposible, porque siempre está ocupada, etc.

PONERSE DE ACUERDO

Esta habilidad, llamada con frecuencia “negociar” es la habilidad social reina, la más importante. Dos personas, o dos grupos, o dos países, que estaban en desacuerdo, dejan sus enfrentamientos y llegan a un acuerdo, aceptado por ambos.

Antes de practicar esta habilidad con el alumnado, es bueno discutir con ellos esto:

- Cuando dos personas o dos grupos piensan de modo distinto y tienen intereses opuestos, ¿es posible que lleguen a ponerse de acuerdo? ¿Qué te parece que tendrían que hacer para llegar a ese acuerdo?
- ¿Ponerse de acuerdo consiste en que siempre ceda uno y el otro imponga su parecer?

Algunas situaciones concretas

1. El grupo de amigos y amigas con los que sueles salir quieren jugar al baloncesto o al vóley playa; hace mucho calor y tú prefieres ir al campo, a unos pinares frescos y agradables. Negociar.
2. Sólo hay un televisor en tu casa. Tu padre se empeña esa tarde en ver un partido de fútbol y tú quieres ver un programa muy interesante. Cómo negociar.
3. Vas por la calle con un amigo y ves un billete en el suelo. Tanto tú como él decís: “yo lo vi primero” y así lo creéis sinceramente. Negociar.

4. La televisión está muy aburrida y tú quieres jugar al ajedrez que te gusta mucho. Tu hermano/a juega bien, pero en ese momento no quiere dejar de ver la televisión. Negociar.



Nota: con cada una de esas situaciones, se trabajan con los alumnos todos los pasos del Guión.

9. CONTROL EMOCIONAL

Para tener verdadera habilidad social, es indispensable el control emocional. Mischel, de la Universidad de Columbia ha demostrado que quienes son capaces de controlar sus emociones y diferir la gratificación, son personas con más capacidad de empatía, más queridas y populares y con más éxito en los estudios y en el trabajo (citado por Goleman, 1996). Para ser personas asertivas hay que controlar la ira, que lleva a responder mal a quien me habló mal, y la pereza, que me lleva a negar un favor que podríamos hacer fácilmente. Ser asertivo es el ideal, pero no es fácil.

Para controlar las emociones, hay que conocerlas, en nosotros mismos y en otras personas, hay que saber identificar esas emociones, cuando las sentimos y cuando otras personas las expresan. Un juego sencillo para aprender ese «reconocimiento» de emociones es presentar a la clase fotos de revistas, con diferentes emociones, o trozos de películas tomados en vídeo, y pedirles que pongan nombre a esas emociones. A continuación, se pueden repartir unas fichas donde está escrito el nombre de una emoción (miedo, alegría, tristeza, asco, sorpresa...): esa ficha no la ve el resto de la clase, sino quien la recibe; se le pide que intente manifestar esa emoción con gestos, y el resto de la clase debe identificarla.

El no controlar nuestras emociones, y a veces ni conocerlas, se puede llamar “analfabetismo emocional”. Ese analfabetismo es compatible con tener muchos conocimientos en otros campos de la cultura. Así, personas con carreras universitarias e incluso con responsabilidades docentes, son a veces incapaces de dominar su ira o de sobreponerse a sus tristezas.

De hecho, el no saber, o no querer, controlar las emociones, está detrás de muchos problemas actuales. Entre los adultos, las emociones incontroladas llevan a separaciones matrimoniales, a decisiones equivocadas, a enemistades que hacen sufrir a familias enteras, a gastos inútiles, a tratamientos médicos que podrían haberse evitado, a embarazos no deseados, a relaciones interpersonales tensas o agresivas. Eso sin hablar de delitos como la violación, el asesinato o la droga. Entre los jóvenes, el descontrol emocional produce agresividad gratuita y difusa, embarazos no deseados, depresiones que pueden llegar a ser graves, anorexia o bulimia, fracaso escolar, drogadicción.

Goleman propone algunas técnicas sencillas, casi de sentido común, para controlar las principales emociones. Las técnicas son estas:

1. Para controlar la ira (o el resentimiento, o el odio):

- Hacer un esfuerzo para calmarse al principio del proceso, no cuando éste llega a su punto máximo.
- Buscar ambientes, para calmarse, donde no haya nuevos estímulos para la ira: el campo, la playa, un parque (no seguir en casa o en un partido de fútbol, si allí es donde nos entró la ira).
- Hacer ejercicio físico relajante, no violento: nadar, pasear, jugar al golf, ensayar tiros a la canasta.
- También es bueno el remedio popular de contar hasta diez (¡o hasta veinte!) antes de responder, si estamos enfadados.
- En cambio no es buena técnica golpear una almohada o “soltar cuatro frescas” a quien nos molesta: eso aumenta la ira y la agresividad.

2. Para controlar la angustia o ansiedad (o inseguridad, o fobias):

- Hacer ejercicio físico relajante: ejercicios respiratorios, nadar pausadamente, pescar, etc.
- Discutir esos pensamientos angustiosos con un amigo de toda confianza, para que nos ayude a objetivarlos y a encontrar soluciones realistas.
- Enfrentarse a esas fobias y situaciones en pequeñas dosis, a modo de vacuna, para terminar por vencerlas.
- Recibir el afecto y las caricias de quienes nos quieren.
- Distraerse con actividades interesantes: cine, lecturas, baile, conversación, tocar un instrumento musical. No rumiar.

3. Para controlar la tristeza y depresión

(en casos leves que no exigen la consulta a un psiquiatra):

- Es útil distraerse con actividades interesantes, como en el caso de la angustia.
- Hacer ejercicio físico, pero no lento y pausado, sino lo más enérgico posible, según la edad y la salud de cada uno: correr, remar, hacer “aerobics”.
- Buscar un triunfo, haciendo lo que sabe hacer bien, puede ser una paella, o lavar un coche, o escribir un artículo, o pintar.
- Pero lo más eficaz y lo más radical para vencer cualquier tristeza (o cualquier depresión que no sea tan grave que exija la intervención de un profesional) es la “terapia cognitiva”.

En su forma más sencilla consiste en lo siguiente:

- Ante todo, hay que darse cuenta (no es fácil) de que todo sentimiento triste o depresivo va siempre precedido (aunque la distancia sea sólo de décimas de segundo) por un pensamiento negativo. Me puse triste después de comer, o después de hablar con un amigo por teléfono, etc. pero no fue porque sí, sino porque antes (décimas de segundo antes) me vino el pensamiento “no tengo nadie en quien confiar o que me consuele”, o “todos están contentos y todos triunfan, menos yo”. Para la depresión, no importa si esos pensamientos son verdaderos o son falsos: lo que importa es que sean negativos, dañinos.
- A continuación hay que aprender a “cazar” esos pensamientos negativos, destructivos. Darse cuenta cuando aparecen y darse cuenta de que nos entristecen o deprimen. Al principio, tal vez uno no se dé cuenta de inmediato, pero puede detectarlos por la noche, si se echa una ojeada al día: se acordará de cuándo se sintió mal, dónde estaba, con quién hablaba, qué fue lo que desencadenó ese pensamiento que luego le llevó al decaimiento. Si lo hace cada noche, pronto empezará a reconocer esos pensamientos negativos, en el mismo momento de tenerlos. Cuando lo haya conseguido, tiene que dar un pasito más: acostumbrarse a rechazarlos en el mismo momento en que aparecen. Rechazarlos y pensar en cualquier otra cosa: el fútbol, algo agradable del trabajo o de la familia, una buena película que se recuerda, un buen libro que dejó huella.
- El siguiente paso, una vez conseguido eso, es seleccionar “pensamientos alternativos”, que no sean simples distracciones como el fútbol o una película, sino que hagan referencia al problema que causó la tristeza o depresión, pero no en forma negativa, sino positiva y realista. Por ejemplo, si el pensamiento negativo que aparece con frecuencia y causa la tristeza es “mis padres no me quieren”, ya no se trata simplemente de distraerse para no pensar en eso, sino que hay que esforzarse por pensar algo así como: “no me lo demuestran mucho, pero me quieren a su manera”, o “es verdad que ellos no me quieren, pero es que no quieren a nadie, no saben querer”, o “ellos no me quieren, pero tengo una mujer o un marido maravilloso, o unos amigos extraordinarios”.

En resumen, lo peor para los momentos o temporadas de tristeza y depresión, es “rumiar”, dar vueltas inútilmente, improductivamente, a los pensamientos negativos, como dijimos al hablar de la angustia. Rumiar es la tentación más fuerte de los depresivos y es lo más contraindicado, lo peor de lo peor, para la depresión. Es como si a uno le hiciera daño una comida concreta, como la grasa o el chocolate, y se empeñara en comerla una y otra vez, en los momentos en que más le duele el estómago. No hay que tocar esa comida. Y con los pensamientos negativos, igual. Rumiar deprime (y como las mujeres rumian más que los hombres, tienen más peligro de depresiones).

Además de esas soluciones más técnicas, un excelente remedio y excelente preventivo para la tristeza y depresión es el sentido del humor. Hay que cultivarlo. En cambio, no son útiles muchos de los remedios populares para las penas: el alcohol, comer sin parar, comprar cosas innecesarias.

ESCALA DE ASERTIVIDAD (EA)

Adaptación del CABS de Michelson (15 Años o más).

ESCALA DE CONDUCTA ASERTIVA PARA JÓVENES DE 15 AÑOS O MÁS

INSTRUCCIONES

- Dos son los peligros principales que se deben tener en cuenta al pasar esta escala:
 - o que los alumnos y las alumnas respondan en broma,
 - o que respondan lo que *se debería hacer* en esas circunstancias, no lo que ellos normalmente *hacen*.
- El educador tendrá en cuenta esos peligros, para evitarlos cuidadosamente.
- Michelson recomienda que la misma escala se pase a un adulto que conozca bien al alumno o alumna: si es posible es una buena práctica, para obtener información más fiable. También podría ser útil pasarla a un compañero.

Instrucciones que ha de dar el educador

- Para cada una de las preguntas hay tres respuestas, señaladas con letras.
- Tú sólo has de elegir una: la que se parezca más a lo que tú harías o dirías en esa situación.
- Si esa respuesta va entre comillas, es algo que dirías; si no, es algo que harías.
- Si alguno no entiende algo, que levante la mano y yo se lo aclararé.
- Lo más importante es contestar con sinceridad.
- No hay límite de tiempo, pero no hay que tardar mucho.

¿QUÉ DIRÍAS O HARÍAS ANTE ESTAS SITUACIONES?

- 1) Alguien me dice: «creo que eres una persona muy simpática».
 - a) No digo nada y me pongo colorado
 - b) Digo: «sí, creo que soy el mejor»
 - c) Digo: «gracias»
- 2) Alguien ha hecho algo que creo que está muy bien.
 - a) Digo: «está bien, pero los he visto mejores que éste»
 - b) No digo nada
 - c) Digo: «está muy bien»
- 3) Estoy haciendo algo que me gusta y creo que está muy bien. Alguien me dice: «no me gusta».
 - a) Digo: «pues te fastidias»
 - b) Digo: «yo creo que está muy bien»
 - c) Digo: «tienes razón», aunque en realidad no lo crea
- 4) Me olvido de llevar algo que se suponía que debía llevar, y alguien me dice: «¡eres un desastre! ¡No das una!».
 - a) Digo: «mira quién habla, ¿qué sabrás tú?»
 - b) No digo nada
 - c) Digo: «no soy un desastre sólo por olvidarme de algo; le puede pasar a cualquiera»
- 5) Necesito que alguien me haga un favor.
 - a) Digo: «tienes que hacer esto por mí, quieras o no»
 - b) Digo: «¿me puedes hacer un favor?», y le explico lo que quiero
 - c) Hago una pequeña insinuación de que necesito que me hagan un favor
- 6) Sé que un compañero o compañera está preocupado.
 - a) Digo: «pareces preocupado, ¿te puedo ayudar?»
 - b) Estoy con esa persona y no hago ningún comentario sobre su preocupación
 - c) Me burlo y le digo: «mira que eres tonto»
- 7) Estoy preocupado y alguien me dice: «pareces preocupado».
 - a) Digo: «¿a ti qué te importa?»
 - b) Digo: «sí, estoy preocupado. Gracias por interesarte por mí»
 - c) Digo: «no me pasa nada», porque me da vergüenza pedir ayuda.
- 8) Alguien me culpa por un error que ha cometido otra persona.
 - a) Digo: «¡tú estás loco!»
 - b) Digo: «no es culpa mía. Lo ha hecho otra persona»
 - c) Me callo, no digo nada
- 9) Alguien me felicita por algo que he hecho, diciéndome que está muy bien.
 - a) Digo: «ya lo sabía, generalmente lo hago mejor que los demás»
 - b) Digo: «gracias»
 - c) Digo: «no, está muy mal»
- 10) Alguien ha sido muy amable conmigo.
 - a) Digo: «has sido muy amable. Gracias»
 - b) No digo nada a esa persona
 - c) Digo: «no me tratas tan bien como deberías»
- 11) Estoy hablando muy alto con un amigo y alguien me dice: «perdona, pero estás haciendo demasiado ruido».
 - a) Dejo de hablar inmediatamente, avergonzado.
 - b) Digo: «si no te gusta, ¡lárgate!», y sigo hablando alto
 - c) Digo: «perdona, no me he dado cuenta»
- 12) Estoy haciendo cola y alguien se cuela delante de mí.
 - a) Comento en voz baja: «la gente tiene mucha cara», y no digo nada directamente a esa persona
 - b) Digo en voz alta: «eres un cara dura, lárgate de aquí»
 - c) Digo: «nosotros estábamos antes, por favor, ponte al final de la cola»

- 13) Alguien me hace algo bastante desagradable y me enfado.
 - a) Grito: «¡idiota! ¡Esta me la pagas!»
 - b) Digo: «estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho»
 - c) Actúo como si me sintiera herido, pero no le digo nada
- 14) Alguien tiene algo que quiero utilizar.
 - a) Se lo quito
 - b) Le digo a esa persona que me gustaría usarlo, y se lo pido
 - c) Hago un comentario sobre eso, pero no se lo pido
- 15) Alguien me pide que le preste algo, pero es nuevo y yo no quiero prestarlo.
 - a) Digo: «mira, es nuevo y temo que se rompa, perdona»
 - b) Digo: «no, cómprate uno»
 - c) Se lo presto, aunque no quiero hacerlo
- 16) Algunos chicos están hablando sobre un programa de televisión que me gusta mucho. Quiero participar y decir algo.
 - a) No digo nada
 - b) Interrumpo, e impongo mi opinión a los demás
 - c) Me acerco al grupo y hablo cuando tengo oportunidad de hacerlo
- 17) Estoy viendo la televisión y alguien me pregunta, «¿qué estás viendo?».
 - a) Digo: «nada», como asustado
 - b) Digo: «y, ¿a ti qué te importa?»
 - c) Le explico lo que estoy viendo
- 18) Me doy en la cabeza con una estantería y me duele. Alguien me dice: «¿qué te pasó?».
 - a) Digo: «estoy bien, estoy bien»
 - b) Digo: «no te metas donde no te llaman»
 - c) Digo: «me di en la cabeza. No es nada, gracias»
- 19) Alguien me interrumpe constantemente mientras estoy hablando.
 - a) Digo: «perdona, ¿me dejas terminar con lo que estoy diciendo?»
 - b) No digo nada y dejo que la otra persona siga hablando
 - c) Digo: «¡cállate! ¡Estaba hablando yo!»
- 20) Alguien me pide que haga algo que me impide hacer lo que yo realmente quiero.
 - a) Digo: «bueno, haré lo que tú quieras»
 - b) Digo: «¡olvídate de eso! ¡Lárgate!»
 - c) Digo: «lo siento, ahora no puedo; lo haré lo más pronto posible»
- 21) Pasa cerca de mí un chico o chica con quien me gustaría encontrarme. ¿Qué hago generalmente?
 - a) Llamo a gritos a esa persona y le pido que se acerque
 - b) Voy hacia esa persona, la saludo, y empiezo a hablar
 - c) Me acerco, pero no digo nada, esperando que él o ella me hable

En las cuatro preguntas que se plantean a continuación, tendrás que responder qué haces o dices, generalmente, si te ves en esa situación.

22) Alguien con quien tenía una cita se retrasa bastante. Al llegar, yo estoy ya muy molesto, además esa persona no me da ninguna explicación de su retraso.

¿Qué hago o digo generalmente?

23) Alguien me pide que haga algo, y yo no sé por qué lo tengo que hacer.

¿Qué hago o digo generalmente?

24) Cometo un error y culpan a otra persona.

¿Qué hago o digo generalmente?

25) Me siento insultado por algo que me ha dicho alguien.

¿Qué hago o digo generalmente?

A continuación, se te pide responder a una serie de preguntas acerca de una situación imaginaria.

26) Imagina que un amigo o amiga se enfada contigo y no sabes por qué. Más tarde te enteras de que otro compañero le ha contado mentiras sobre ti.

- a. ¿Existe un problema en esta situación?
- b. Si existe un problema, ¿quiénes lo tienen?
- c. ¿Cuál es el problema?

27) Busca todas las soluciones que se te ocurran con las que puedas resolver este problema.

28) ¿Qué te parece que sucedería si hicieras cada una de las cosas que planteaste en la pregunta anterior?
¿Cuáles serían las consecuencias?

29) Imagina que eres la persona que estuvo diciendo mentiras y explica por qué mentiste, qué pensabas de las otras dos personas, y cómo te sentías.

Imagina ahora que eres el amigo o amiga al que mintieron y explica lo que sucedió y cómo te sentiste.

30) Estás enfadado en casa un sábado por la tarde porque tus padres te han prohibido salir. Horas después estás sentado en el cine con tus amigos. Inventa qué ha pasado desde el momento en que estás enfadado en casa, hasta que te encuentras en el cine.

HOJA DE RESPUESTAS

(Escala de conducta asertiva para 15 años o más)

Ítem del 1 al 21	a	b	c
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			
21			

HOJA DE RESPUESTAS
(Escala de conducta asertiva para 15 años o más)
Ítem del 22 al 30

Ítem 22 _____

Ítem 23 _____

Ítem 24 _____

Ítem 25 _____

Ítem 26 a) _____

b) _____

c) _____

Ítem 27 _____

Ítem 28 _____

Ítem 29 _____

Ítem 30 _____

CLAVE DE RESPUESTAS**(Escala de conducta asertiva para 15 años o más)**

El 0 = conducta asertiva; El 1 = conducta agresiva; El -1 = conducta inhibida

Ítem del 1 al 21	a	b	c
1	-1	1	0
2	1	-1	0
3	1	0	-1
4	1	-1	0
5	1	0	-1
6	0	-1	1
7	1	0	-1
8	1	0	-1
9	1	0	-1
10	0	-1	1
11	-1	1	0
12	-1	1	0
13	1	0	-1
14	1	0	-1
15	0	1	-1
16	-1	1	0
17	-1	1	0
18	-1	1	0
19	0	-1	1
20	-1	1	0
21	1	0	-1

PARA EVALUAR LAS PREGUNTAS 22 A 25

Las puntuaciones correspondientes a las diferentes respuestas obtenidas en las preguntas abiertas (de la 22 a la 25), se adjudicarán tomando como modelo las tres alternativas que se proponen a continuación:

Modelo de respuesta	Puntuación
22.- a) «Es la última vez que te espero, ¡te pasaste!» b) «Me molesta que me hagas esperar de esta manera» c) Pensé que no venías»	1 0 -1
23.- a) «Esto no tiene ningún sentido, ¡no lo voy a hacer!» b) Antes de hacerlo digo: «no comprendo por qué quieres que haga esto» c) «Si te empeñas, lo haré»	1 0 -1
24.- a) «Seguro que fue él» b) «Es culpa mía» c) «Creo que no fue él»	1 0 -1
25.- a) «No se te ocurra volver a insultarme, ¡idiota!» b) Le digo a esa persona que no me gusta lo que ha dicho y le pido que no lo vuelva a hacer c) No le digo nada a esa persona, aunque me siento dolido	1 0 -1

Pregunta 26: pensamiento causal.

Se puntúan las respuestas a las preguntas **a** y **c** con un 1 (respuesta correcta), o con un 0 (respuesta incorrecta).

La respuesta a la pregunta **b** condiciona la puntuación de la **c**, pero no puntúa. Sirve para averiguar si la definición del problema se ajusta a la situación presentada.

Los criterios para asignar las puntuaciones son:

a: Sí= 1 No= 0

b: Los tres personajes.

c: Que un amigo se ha enfadado conmigo, porque otro compañero le ha mentado acerca de mí.

Pregunta 27: pensamiento alternativo.

Esta pregunta valora la capacidad de dar el mayor número de soluciones al problema planteado.

Se puntúa con un 1 cada respuesta distinta hasta un máximo de 6 puntos (aunque den más respuestas).

El único criterio para aceptar las respuestas como válidas, es que sean adecuadas (posibles) para la solución del problema, independientemente de su originalidad o rareza. Las respuestas no válidas, no restan.

La puntuación total se obtiene sumando las puntuaciones de cada respuesta.

Pregunta 28: pensamiento consecuencial.

Se puntúa cada consecuencia que ofrezca el alumno, de 1 a 3 puntos según su acierto, y se hace la suma total hasta un máximo de 18 puntos.

Pregunta 29: pensamientos de perspectiva.

Se concede de 1 a 3 puntos a cada respuesta según sea más o menos acertada (mayor o menor identificación con el punto de vista del otro), hasta un máximo de 6 puntos.

Pregunta 30: pensamiento medios-fin.

Puntúa una sola respuesta, la mejor, y hacerlo de 1 a 5, según lo buena que sea para conseguir el fin.

BIBLIOGRAFÍA

- * BECK, A.: *Terapia cognitiva de la depresión*, Bilbao, Desclèe de Brouwer,1983.
- * BOLÍVAR, A.: *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*, Madrid, Escuela española, 1993.
- * BUXARRAIS, M. R.: *La formación del profesorado en educación en valores. Propuestas y materiales*, Bilbao, Desclèe de Brouwer,1997.
- * CABALLO, V. E.: *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, Valencia, Promolibro, 1989.
- * CABALLO, V. E.: *Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta*, Madrid, Siglo XXI de España, 1991.
- * CABALLO, V. E., A. ELLIS y L. LEGA: *Teoría y práctica de la terapia racional emotiva conductual*, Madrid, Siglo XXI 1997
- * CASAMAYOR, G. y otros: *Como dar respuesta a los conflictos*, Barcelona, Graó 1999.
- * CEREZO, F.: *La violencia en las aulas. Análisis y propuestas de intervención*, Madrid, Pirámide 2001.
- * CORTINA, A.: *La Ética de la sociedad civil*, Madrid, Alauda, 1994.
- * CSIKSZENTMIHALYI, M.: *Fluir, Flow*, Barcelona, Kairós 1997.
- * DAVIS, M., M. MCKAY y E. ESHELMAN: *Técnicas de autocontrol emocional*, Barcelona, Martínez Roca 1995
- * DE BONO, E.: *Aprender a pensar*, Barcelona, Plaza y Janés, 1991.
- * DE BONO, E.: *El pensamiento práctico*, Barcelona, Paidós Empresa,1991.
- * DE BONO, E.: *El pensamiento lateral*, Barcelona, Paidós Empresa, 1991.
- * DE BONO, E.: *Seis pares de zapatos para la acción*, Barcelona, Paidós Empresa, 1992.
- * FERNÁNDEZ, I. (coord.): *Guía para la convivencia en el aula*, Madrid Cisspraxis 2001.
- * FROM, E.: *El arte de amar*, Barcelona Buenos Aires, Paidós 1997
- * FROM, E.: *El miedo a la libertad*, Barcelona, Paidós (4º) 1981
- * GARDNER, H.: *La mente escolarizada*, Barcelona, Paidós, 1994.
- * GARDNER, H.: *Mentes líderes*, Barcelona, Paidós, 1998.
- * GARDNER, H.: *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Barcelona, Paidós, 2000.
- * GARRIDO GENOVÉS, V.: *Delincuencia juvenil*, Madrid, Alhambra, 1987.
- * GARRIDO GENOVÉS, V.: *Pedagogía de la delincuencia juvenil*, Barcelona, CEAC, 1990.
- * GARRIDO GENOVÉS, V.: *Técnicas de tratamiento para delincuentes*, Madrid, Fundación Ramón Areces, 1993.
- * GARRIDO GENOVÉS, V. y M. J. LÓPEZ LATORRE: *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*, Valencia, Tirant lo Blanch, 1995.
- * GOLEMAN, D.: *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós 1996.
- * GOLDSTEIN, A. P. y col.: *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, Barcelona, Martínez Roca, 1989.
- * GONZÁLEZ, R. y E. DIEZ: *Educación en valores. Acción tutorial en la ESO*, Madrid, Escuela Española 1997.
- * GIL, F. y J. M. LEON: *Habilidades Sociales. Teoría, investigación e intervención*, Madrid, Síntesis 1998
- * GÜELL, M. y J. MUÑOZ: *Desconócete a ti mismo. Programa de alfabetización emocional*, Barcelona, Paidós 1999

- * HERSH, R. y col.: *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea, 1998.
- * JARES, X.: *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*, Popular 2001.
- * KOHLBERG, L.: *The Psychology of Moral development: moral stages and the life cycle*, San Francisco, Harper and Row, 1984.
- * LeDOUX, J.: *El cerebro emocional*, Barcelona, Ariel/Planeta 1999.
- * MARINA, J. A.: *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona, Anagrama, 1993.
- * MARINA, J. A.: *El laberinto sentimental*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- * MARINA, J. A. y M. LÓPEZ PENAS: *Diccionario de los sentimientos*, Barcelona, Anagrama 1999.
- * MARINA, J. A. y M. VALGOMA: *La lucha por la dignidad*, Barcelona, Anagrama 2000.
- * MICHELSON, L. y col.: *Las habilidades sociales en la infancia*, Barcelona, Martínez Roca, 1987.
- * MORALEDA, M.: *Educación en la competencia social. Un programa para la tutoría con adolescentes*, Madrid CCS, 1998.
- * OATLEY, K.: *Best Laid Schemes*, Cambridge, Cambridge University Press, 1992.
- * ORTEGA, P. y col.: *La educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*, Valencia, Nau, 1994.
- * PAREJO, J.: *Comunicación no verbal y educación*, Barcelona, Paidós 1995
- * PLATT, J. J. y M. J. DUOME: *TIPS: Training in Interpersonal Problem solving Skills*, Philadelphia, Hahnemann, 1981.
- * PUIG, J.: *La educación moral en la enseñanza obligatoria*, Barcelona, ICE, 1995.
- * PUIG, J. y J. TRILLA: *La educación en valores*, en *Cuadernos de Pedagogía*, Octubre 1995, N1 240 pp. 14-17.
- * REDONDO, S.: *Evaluar e intervenir en las prisiones*, Barcelona, Universitat, 1993.
- * REEVE, J.: *Motivación y emoción*, Madrid, McGraw Hill 1994
- * ROSS, R. y E. FABIANO: *Time to think. A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Offender Rehabilitation*, Johnson City, Inst. Social Sciences, 1985.
- * ROSS, R.: *Prevención de la delincuencia a través del entrenamiento cognitivo*, en Garrido y Vidal *Lecturas de Pedagogía Correccional*, Valencia, Nau Llibres, 1987.
- * ROSS, R., E. FABIANO y V. GARRIDO: *El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia*, monográfico nº 1 de la *Revista Delincuencia*, Valencia 1990.
- * SIVACK, R. y A. WIATER: *Alexitimia, la dificultad para verbalizar afectos*, Buenos Aires, Paidós 1997.
- * SPIVACK, G. y M. B. SHURE: *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real-life problems*, San Francisco, Jossey Bass, 1974.
- * TORRABADELLA, P.: *Cómo desarrollar la inteligencia emocional*, Barcelona, Integral 1997
- * TRIANES, M^a V., A. M^a MUÑOZ y M. JIMÉNEZ: *Competencia social: su educación y tratamiento*, Madrid, Pirámide 1997.
- * VILLAPALOS, G. y A. LÓPEZ QUINTÁS: *El libro de los valores*, Barcelona, Planeta, 1996.