

# SER PERSONA Y RELACIONARSE

## COMPETENCIA SOCIAL EN EL AULA

### HABILIDADES COGNITIVAS

### VALORES MORALES

### HABILIDADES SOCIALES

## SECUNDARIA: PRIMER CICLO

Autor:  
Manuel Segura Morales

Ilustraciones:  
José Carlos Pérez Díaz



## SER PERSONA Y RELACIONARSE, PRIMER CICLO.

# ÍNDICE

<i>PRESENTACIÓN DEL PROGRAMA</i> .....	1
--	---

### *Primera Parte: HABILIDADES COGNITIVAS:*

1. VENTAJAS, INCONVENIENTES, DUDAS (VID) .....	13
2. ¿CÓMO ESTÁN LAS COSAS? .....	19
3. REGLAS Y NORMAS .....	25
4. LO QUE QUEREMOS .....	31
5. MIS PRIORIDADES Y LOS DEMÁS .....	37
6. EXPLICACIONES Y DECISIONES .....	43

### *Segunda Parte: CRECIMIENTO MORAL*

1. DISTINTOS ENFOQUES DE LA FORMACIÓN EN VALORES .....	49
Enfoque tradicional religioso, racionalista, cognitivo evolutivo, constructivista.	
2. LOS SEIS ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL, SEGÚN KOHLBERG .....	50
Heteronomía, Individualismo, Expectativas interpersonales, Sistema social y conciencia, Contrato social, Principios éticos universales.	
3. DISCUSIÓN DE DILEMAS MORALES .....	53
4. ESQUEMAS DE RAZONAMIENTO MORAL Y VALORES .....	55
5. EDUCACIÓN EN VALORES: OBJETIVOS Y EXPERIENCIAS .....	55
6. ALGUNOS DILEMAS MORALES .....	57
Ron y tabaco. Salvar a alguien en la playa. Un país africano. Lord Jim. Los pescadores de perlas.	

*Tercera Parte: HABILIDADES SOCIALES*

1. DEFINICIÓN .....	91
2. VERTIENTE COGNITIVA Y MORAL DE LAS HABILIDADES SOCIALES .....	92
3. EJEMPLOS DE HABILIDADES SOCIALES .....	93
4. HABILIDADES SOCIALES Y ASERTIVIDAD .....	93
5. MEDIDA DE LA ASERTIVIDAD .....	94
6. GRUPOS Y FRECUENCIA .....	95
7. MÉTODO ESTRUCTURADO .....	96
8. ALGUNOS EJEMPLOS .....	97
Saber escuchar. Hacer un elogio. Pedir un favor. Disculparse. Ponerse de acuerdo.	
9. CONTROL EMOCIONAL.....	102
Para controlar la ira, el resentimiento o el odio. Para controlar la angustia o ansiedad. Para controlar la tristeza y depresión.	

*CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA ASERTIVIDAD . 12 A 14 años*

CUESTIONARIO .....	109
HOJA DE RESPUESTAS .....	115
CLAVE DE RESPUESTAS .....	117

<i>BIBLIOGRAFÍA</i> .....	119
---------------------------	-----

## **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.<sup>a</sup> 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.

## HABILIDADES COGNITIVAS



## HABILIDADES COGNITIVAS

Empezamos aquí la primera parte de nuestro programa de Competencia Social. Esta primera 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, en no estudiar a tiempo, en gastar más de lo que deben, en decir lo que no debieron decir, en 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 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 siempre estarán presentes, 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 CABS, 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 se 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.





**¿Qué hago?: lo que tenga mejores consecuencias**



## **Lección 1: VENTAJAS, INCONVENIENTES, DUDAS (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 “enrollarse” bien, de llevarse bien con los amigos (y en el trabajo futuro). 2. Si son capaces ya 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 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 suprimir todos los asientos de los autobuses.
2. VID de prohibir desde hoy el petróleo y permitir solamente el uso de la energía eólica y la solar.

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 que fuera obligatorio llevar un pin o una pegatina que indicara nuestro estado de ánimo ese día.
- VID de unir las islas Canarias, o las Baleares, entre sí, con túneles subacuáticos o con grandes puentes y autopistas.
- VID de prohibir la venta de coches y vender, al mismo precio, helicópteros.

#### 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: 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?
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. Si como pasa con frecuencia, hay varias ventajas y varios inconvenientes, ¿cómo podemos sopesarlas para llegar a una decisión? (La respuesta es: no tanto por el número, sino por la importancia de esos pros y esos contras).

## 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?.
- Eso me gusta, pero pensándolo bien, tal vez no sea lo mejor.
- Cuando quedan muchas dudas, o me informo mejor, o me la juego.
- ¡Si lo hubiera pensado antes!

### Posibles escenas para dibujo:

- Alguien tiene mucho calor y bebe mucho líquido, sin pensar en las consecuencias y luego se enferma.
- Uno empieza por robar algunas cosillas, o por probar la droga, sin pensar en las consecuencias, y luego termina hecho un delincuente o un drogadicto.



**Para diagnosticar hay que informarse**

## Lección 2: ¿CÓMO ESTÁN LAS COSAS?

### INTRODUCCIÓN

En esta lección ejercitaremos el pensamiento causal, es decir, esa habilidad cognitiva que consiste en saber definir un problema, diagnosticar una situación. 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, de la misma manera 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:

- Sin datos, no se puede juzgar.
- Hablar sin saber, es hablar por hablar.
- Cuatro ojos ven más que dos.
- No le di importancia a algo, al estudiar, y luego lo preguntaron en el examen.

Posibles escenas para dibujos:

- El asesino siempre deja una pista y el buen detective la descubre.
- Una niña deja para mañana comprar algo que necesita y al día siguiente es fiesta y no abren las tiendas.
- Alguien lleva una linterna para una acampada y se olvida de las pilas.

## METACOGNICIÓN

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

1. ¿Qué es lo que se necesita para poder definir bien un problema, o lo que le está pasando a una persona, o lo que está pasando en un grupo

de personas? (La respuesta es: ante todo, información, y luego, saber leer o interpretar esa información).

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. Cuando no estamos seguros de lo que está pasando, o incluso de lo que nos está pasando a nosotros por dentro, ¿es bueno y útil consultar con alguien que nos pueda informar y que sea de confianza? ¿Lo hacemos?
4. ¿Es importante sólo la información verbal, lo que nos dicen o leemos, o es también importante la información no verbal, es decir, la cara y el gesto que tienen los otros?

## TEMAS

1. ¿Qué datos debemos tener en cuenta al elegir el regalo de cumpleaños para una persona querida?
2. ¿Qué factores hay que considerar con cuidado, antes de comprar un coche de segunda mano?

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 causal. Otros temas posibles serían:

- ¿Qué factores debería pensar un Gobierno para autorizar la fabricación de un robot que sustituya a los obreros industriales, a los mineros y a los trabajadores del campo?
- Factores que habría que tener en cuenta al elegir la marca de calzado deportivo.
- Considerar todos los factores necesarios para organizar el viaje de fin de curso.



**Sin normas hay líos**

### Lección 3: REGLAS Y NORMAS

#### INTRODUCCIÓN

Toda actividad humana está regida por reglas. La finalidad de las reglas o normas es, precisamente, hacer posible una actividad determinada, hacer que se desarrolle de la mejor manera posible. Todos los países, por primitivos que sean, tienen ciertas leyes, miles de leyes, que regulan la compra de una casa, el tráfico en las calles y carreteras, la educación a todos los niveles, la caza, los ruidos, las basuras, los bares, los hospitales. No existe un sólo juego sin reglas: necesitamos reglas para saber cómo se mueven las fichas, cuándo es gol, quién gana un partido.

Para un juego nuevo, o para realizar bien cualquier actividad, hacen falta algunas reglas y para inventar esas reglas necesitamos el pensamiento medios-fin. Tenemos que tener claro nuestro objetivo (ejercitar bien tal actividad o jugar con gusto a tal juego) y pensar los medios para conseguir eso, es decir, las normas o reglas que necesitamos. También para poder juzgar las reglas que han impuesto otros (el Gobierno, la Concejalía de Tráfico, la Federación de Fútbol, nuestros padres y madres), necesitamos el pensamiento medios-fin: sólo con él sabremos si esas reglas son eficaces para el fin que se pretende.

El hecho de que las reglas sean necesarias no justifica cualquier clase de regla: puede haber reglas injustas que favorecen a unos sobre otros, puede haber reglas inútiles, puede haber reglas ineficaces que no sirven para nada y puede haber reglas autoritarias que se han impuesto sin consultar y sin respetar a los demás. Como generalmente todas nos molestan, es muy importante distinguir entre las buenas y las malas. La rebeldía contra las reglas no es mala, cuando se dirige contra las injustas o arbitrarias, pero es irracional cuando ataca las reglas justas y necesarias.

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.

#### METODOLOGIA

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 proponen 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. ¿Sería posible un juego sin reglas?
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 un compañero no quiere cumplir una regla justa, por ejemplo en el juego?

## TEMAS

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. ¿Qué reglas impondrías tú, si pudieras, para impedir los malos tratos a las mujeres y a los niños?</li><li>2. ¿Qué leyes se te ocurre que debería imponer la ONU para que ya no hubiera más guerras en el mundo nunca?</li></ol> |
|---|

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 habría que acordar para que toda la clase pasara tranquilamente ocho días en una casa que nos prestan en el campo.

- Cuáles son las dos normas que más te agradan en tu casa y cuáles las dos que menos.
- Qué leyes pondrías tú para regular con justicia la entrada de inmigrantes en España.

### 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.

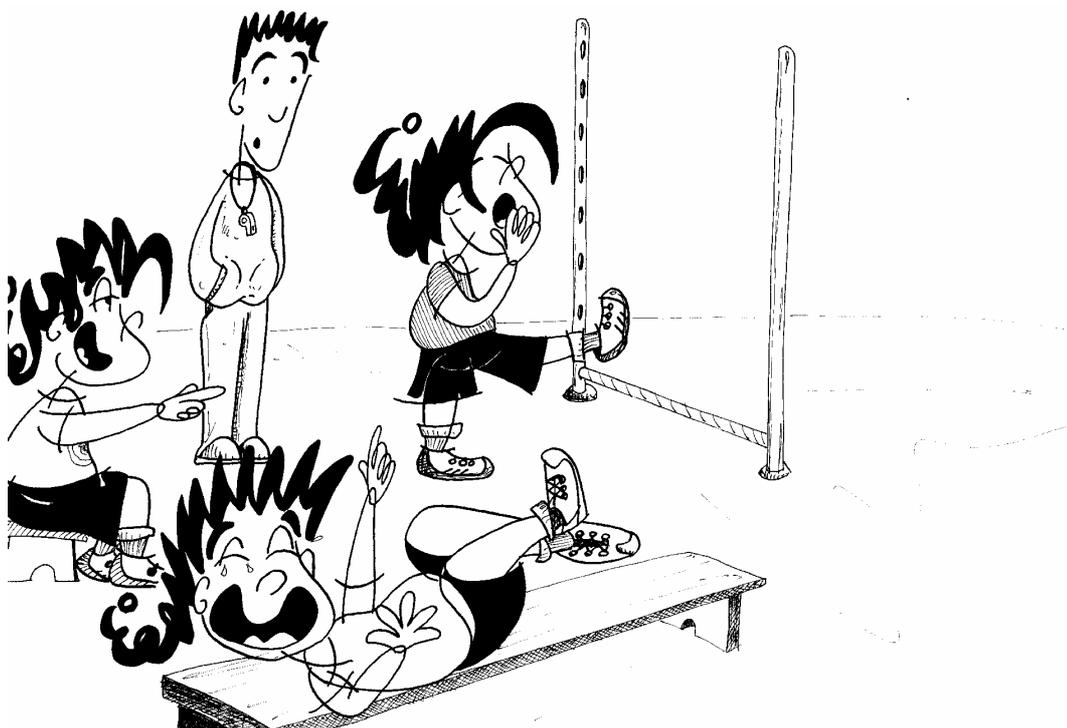
Luego se les pide que, por grupos, hagan un dibujo con una frase al pie. Si necesitan inspiración se les pueden sugerir algunas frases para que elijan una y le hagan un dibujo, o se les pueden sugerir algunas ideas para un dibujo y que lo hagan, inventando una frase al pie.

Posibles frases:

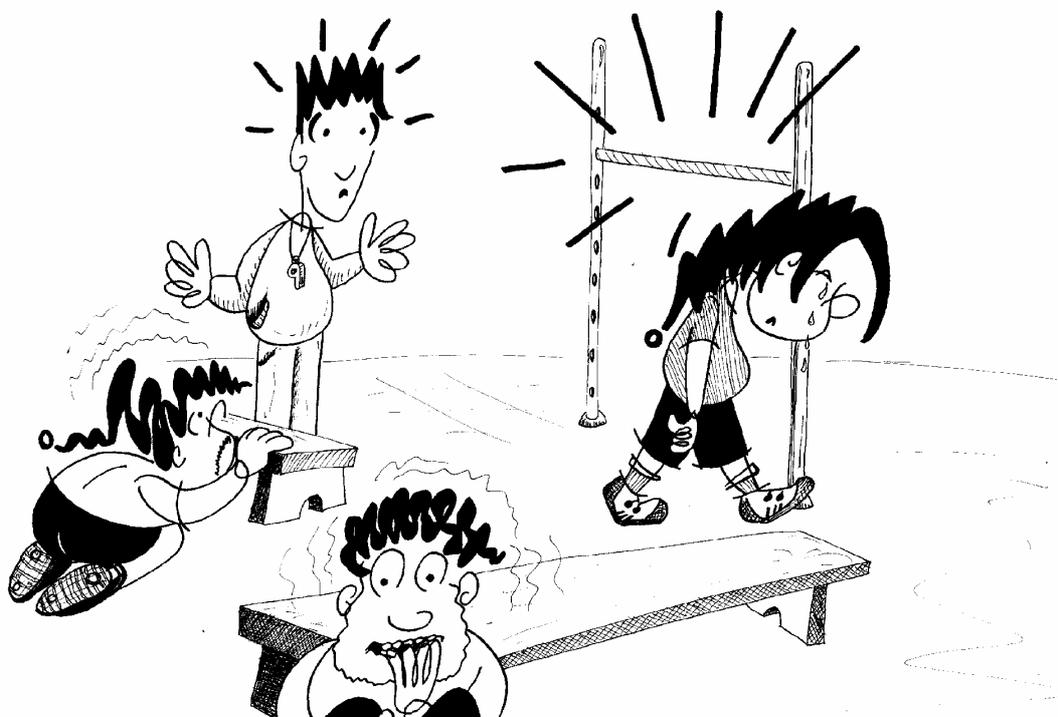
- Donde no hay normas, hay caos.
- Quien no cumpla las reglas, que no juegue.
- Reglas pocas y buenas.
- Las normas deben revisarse de vez en cuando.

Posibles escenas para dibujos:

- Imaginar un partido de fútbol sin reglas, todos a patadas y empujones.
- Una vista aérea de una cárcel y se oye una voz “aquí están quienes no quisieron cumplir las reglas”.
- Uno va sin casco en la moto y la policía lo multa.



**Metas fáciles aburren**



**metas difíciles desaniman**

## Lección 4: LO QUE QUEREMOS

### INTRODUCCIÓN

Objetivos y motivación son dos realidades claramente distintas, pero estrechamente unidas. Se oye con frecuencia a los docentes quejarse de que a su alumnado le falta motivación para aprender, para el deporte, para ir de excursión. El «pasotismo» que parecía una moda pasajera, se ha extendido y ha echado raíces. Muchos jóvenes y adolescentes no sólo «pasan olímpicamente» de todo, o de casi todo, sino que lo dicen con orgullo, como si fuera una gloria. Dice Villapalos que con ellos se podría formar un inmenso partido político, llamado el TDI (todo da igual).

El problema se complica cuando el alumnado no tiene claro cuál debería ser el objeto de su interés: la falta de motivación para ir a algún sitio es mucho mayor si no sabemos a dónde vamos. Es decir, el «pasotismo» está garantizado si los objetivos no están muy claros. Por eso, para motivar a nuestro alumnado, tenemos que empezar por hacerle ver claramente hacia dónde queremos que vaya.

Tener objetivos es saber dónde vamos. Hay muchas expresiones para formular esa realidad: objetivos, metas, propósitos, fines, finalidad, intenciones, lo que queremos, lo que buscamos, a dónde vamos, qué norte tenemos, etc. Tomamos todas esas expresiones como sinónimos. La persona que tiene objetivos sabe lo que quiere, sabe a dónde va, sabe por qué lucha. La que no los tiene no sabe para qué se levanta por la mañana, no sabe para qué va al colegio, no sabe para qué vive. Depende de los estímulos que se le presenten, como la veleta depende del viento.

El ser humano es el único capaz de trazarse objetivos y de entusiasmarse por ellos y así luchar por conseguirlos, dice Goleman.

También ejercitamos en esta lección el pensamiento de perspectiva, ya que nos interesa descubrir los objetivos de otras personas, no por curiosidad, sino por colaborar con ellas (si estamos de acuerdo en esos objetivos) 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 (siempre hay más de uno), cuando sales con tus amigos un fin de semana por la noche: qué quieres en esas horas.
2. Cuáles pueden ser los objetivos de una persona que incendia deliberadamente un bosque de pinos.

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 tendrías tú si fueran comandante de un OVNI que está llegando al planeta tierra después de un largo viaje.
- 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:

- Quien sabe a dónde va, llegará aunque tenga que dar rodeos.
- El que la sigue, la consigue.
- No nos moverán.
- Cuando se tiene un por qué en la vida, se encuentra fácilmente el cómo.

Posibles escenas para dibujos:

- Uno va a una agencia de viajes a sacar un billete de avión y tiene que saber antes a dónde va.
- Antes de encender la televisión, una persona debe saber qué quiere: distraerse, oír noticias, ver cine, ver algún concurso, dormirse...

## 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. ¿Sueles tirar la toalla con facilidad, si no consigues pronto lo que quieres?
2. ¿Sirve para algo conocer los objetivos de quienes nos rodean?
3. Algunos dicen que para no sufrir desengaños, es mejor no ilusionarse con nada ni con nadie. ¿Estás de acuerdo con eso?
4. ¿Vas comprendiendo que el conseguir lo que tú quieres en la vida va a depender fundamentalmente de ti y de tu esfuerzo, o piensas en el fondo que todo depende de la suerte y estás como esperando a “que pase algo” que te solucione la vida?



**Me gusta el fútbol, pero lo primero es lo primero**

## **Lección 5: MIS PRIORIDADES Y LOS DEMÁS**

### **INTRODUCCIÓN**

En las cuatro lecciones anteriores, hemos insistido a nuestros alumnos y alumnas 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.

En nuestra imaginación, podemos comprar mucho con un dinero que tenemos, pero en la realidad podremos comprar mucho menos y tenemos que tener claras las prioridades. Lo mismo pasa con el empleo del tiempo en un domingo o fiesta: en mi imaginación barajo muchas posibilidades, pero en la realidad, esas horas luego no dan para mucho y hay que usarlas bien. También puedo enamorarme de muchas personas en mi imaginación, pero en la realidad tendré que elegir a una.

Algunas prioridades se determinan solas, por ejemplo, en el caso de un accidente, o de una persona muy querida que viene a verme en forma inesperada. Pero la gran mayoría de nuestra prioridades tenemos que determinarlas nosotros, con un proceso de reflexión. Si no lo hacemos, son otros los que nos impondrán sus prioridades y, en vez de vivir, nos dejaremos arrollar por la vida.

Trazarnos prioridades supone tener conciencia de nuestra limitación, de que no tenemos dinero para todo, ni tiempo para todo. También supone tener una jerarquía de valores, saber qué cosas son más importantes que otras para mí. Esas dos cosas son señales de madurez; por eso los niños no saben priorizar, sino que lo quieren todo.

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, necesitare 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 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:

- Lo primero es lo primero.
- No es lo mismo ocho que ochenta.
- No basta con saber lo que quiero sino qué es lo que más quiero.

Posibles escenas para dibujos:

- Una persona comprando en un supermercado, elige lo que necesita y puede pagar (la frase correspondiente sería: no te dejes tentar por lo atractivo, hasta que no tengas lo esencial).
- Alguien se hace una herida jugando y tiene que curarse, aunque tenga mucho interés en seguir con el juego.

## METACOGNICIÓN

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

1. ¿Hay para ti unas cosas más importantes y otras menos importantes, o todas te dan lo mismo?
2. Si tu familia o tus amigos no tienen las mismas prioridades que tú, ¿significa que son poco inteligentes, que están equivocados, o que es posible tener prioridades distintas y ser todas razonables?
3. ¿Cómo solucionas tú el problema frecuente de que lo urgente pasa siempre por delante de lo importante?
4. ¿Cuál crees que es el motivo de que, a veces, viendo claramente lo que deberíamos hacer, hagamos algo distinto? ¿Es que falla la cabeza o será falta de control emocional?

## TEMAS

1. Qué diferencia hay entre tus prioridades y las que imaginas que tendrá un chico o chica de tu edad, pero en un país pobre o en guerra.
2. Una familia tiene un dinero ahorrado y el padre quiere arreglar la casa, la madre hacer un viaje (ellos dos con su hijo o hija) y el hijo o hija quiere un ordenador portátil nuevo y muy caro. Discutir este tema en grupos y luego hacer un role-playing ante toda la clase.

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 gastar el dinero de que dispones cada semana.
- ¿Tienes ahora las mismas prioridades que tenías el año pasado, o has cambiado?



**¿Por qué deja la bicicleta?**

## Lección 6: EXPLICACIONES Y DECISIONES

### INTRODUCCIÓN

Esta lección aplica a la práctica lo visto en las lecciones anteriores y, aunque encierra cierta complejidad, suele resultar muy interesante para el alumnado.

Se trata de aplicar el pensamiento alternativo, tanto hacia atrás como hacia adelante. En efecto, cuando ha sucedido algo o está sucediendo algo, para explicar qué sucede, por qué sucede, quién está detrás del problema, etc. (es decir, para utilizar con eficacia el pensamiento causal), hace falta utilizar el pensamiento alternativo. Por ejemplo, si durante un recreo se organiza una pelea colectiva en el patio del colegio y nadie sabe bien cómo empezó, el profesor o el alumno o el padre o la madre que quiere averiguar qué sucedió realmente, tiene que usar el pensamiento alternativo (pudo ser por el juego, pudo ser por rivalidad, pudo ser por un insulto, pudo ser porque todos estaban nerviosos por el calor, etc.) y luego buscar información para comprobar cuál de esas hipótesis es la verdadera, lo que pasó realmente.

Pero, como decíamos, también hay que usar el pensamiento alternativo hacia adelante. Ante cualquier situación, siempre tenemos varias decisiones posibles: hay que sopesarlas y elegir la que nos parezca más justa y más eficaz. Por ejemplo, en el mismo caso anterior, una vez aclarado por qué empezó la pelea, el profesor tiene que considerar qué posibles decisiones alternativas tiene: un castigo colectivo, una sanción sólo al que insultó al otro, «no ha pasado nada» y que sigan jugando, comunicarlo al Consejo Escolar, a los padres de los alumnos implicados, etc. De esas posibilidades, deberá elegir la más eficaz y más justa.

Este es el trabajo que haremos en esta lección: unos temas demandan la búsqueda de *explicaciones* y otros de *decisiones* posibles. Pero no nos quedaremos en ese primer paso; el alumnado deberá decidir qué explicación es la verdadera y qué posibilidad es la más justa y más eficaz. Para las explicaciones, los alumnos y las alumnas podrán (una vez que hayan expuesto sus alternativas) pedir información al profesor, que se la dará casi exclusivamente diciendo «sí» o «no» a lo que pregunten. Para las posibilidades, no necesitan ya más información, sino utilizar los criterios de honradez y eficacia.

### METODOLOGÍA

Sentados en círculo profesor y alumnos, el profesor explica brevemente las ideas contenidas en la introducción anterior.

En esta última lección, empezaremos por discutir 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: un minuto de reflexión en silencio, cuatro minutos en grupos pequeños, puesta en común.

## 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 alumna, que era la primera de la clase, empieza a cometer errores en los exámenes y en todos los trabajos y pruebas: ¿qué le puede haber pasado y qué le pasó en realidad? (la primera parte, qué pudo haber pasado, lo dicen los grupos, como siempre; para la segunda parte, qué pasó, todos juntos ya, van preguntando al profesor la información necesaria, pero el profesor sólo responde sí o no, hasta que acierten lo que él ha tomado como única explicación verdadera: que la chica se había enamorado del profesor, que se había enamorado de un compañero mal estudiante y quería ser como él, que estaba disgustada con su padres, que se estaba iniciando en la droga, que le había empezado un tumor cerebral, que estaba harta de ser la primera...)
2. Unos vecinos tienen muy alto el volumen de la televisión, es muy tarde y queremos dormir; qué posibilidades tenemos y cuál elegimos (las dos partes de este tema se tratan de la manera “normal”: un minuto de reflexión en silencio, cuatro minutos en grupo pequeño y puesta en común. Esta puesta en común se hace en dos partes: primero, se dan todas las vueltas necesarias para que los grupos vayan diciendo posibles decisiones, luego, que cada grupo diga si se ha puesto de acuerdo para elegir una de ellas. Si no, que digan la que elegían unos y la que elegían otros, siempre con los criterios de eficacia y justicia).

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 alternativas posibles para explicar algún hecho y luego decidir qué explicación es la verdadera, o bien pensar alternativas posibles para llegar a una decisión y luego elegir la decisión más eficaz y más justa. Posibles temas alternativos serían:

- Un día vamos por la carretera y vemos un coche volcado y dentro un señor que parece muerto: 1º qué puede haber pasado y qué pasó y 2º qué puedo hacer ahora y que sería lo más justo y eficaz.

- Un chico muy aficionado a la bicicleta va de vacaciones con sus padres, pero no lleva la bicicleta, aunque cabía en la baca del coche (no como en el dibujo que hay al comienzo de la lección): qué puede haber pasado y qué pasó.
- Un día a la hora del recreo llueve con mucha fuerza: posibilidad que tenemos y cuál elegimos.
- Un amigo a quien aprecio mucho me ofrece droga en una fiesta: posibilidades que tengo y cuál elijo.

## 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. Cuando buscamos la explicación de algo, ¿es acertado el consejo de “piensa mal y acertarás”?

## 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 luego tomar la decisión más acertada, la que sea eficaz y 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:

- Las apariencias engañan.
- No es oro todo lo que reluce.
- No hay que confundir los hechos con las opiniones.

Posibles escenas para dibujos:

- Dibujar alguno de los temas que hayamos trabajado en esta lección, o de los temas que proponíamos como alternativos.

#### NOTA FINAL

Al terminar esta lección 6, conviene recordar a los alumnos que en esta lección, aunque nos hayamos referido principalmente al pensamiento alternativo, hemos trabajado también el causal (al tratar de encontrar explicaciones), el consecuencial y medios-fin (al intentar llegar a una decisión) y también hemos tenido siempre en cuenta el de perspectiva. Además, hemos considerado nuestras prioridades, al llegar a una decisión.

Con esta lección, como dijimos, 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, debe realizarse siempre antes de entrar en lo moral y en habilidades sociales. Y como es tan importante, repasaremos siempre lo cognitivo al comienzo de cada dilema moral, como se verá más adelante.

## 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.

Ese 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. Emprendieron 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 insiste con fuerza en 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:

### 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, 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 me acuso de 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, puede 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 heterónomo.

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

Aquí comienza la autonomía, aquí comienza la edad adulta en lo moral 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 te has 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-conventionales, 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, discusiones y 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, de autoevaluarse peyorativamente, sin autoestima o al contrario, idealizarse 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 5° o el 6° estadio.

El orden que se debe seguir es el siguiente:

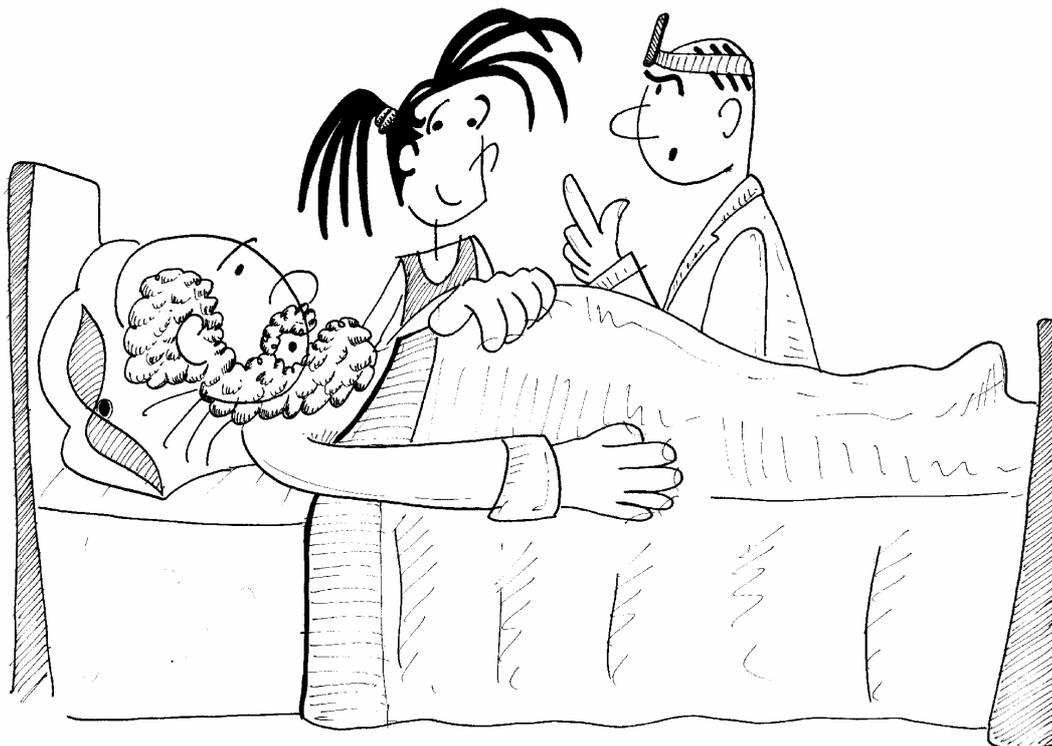
Primero, se trabajan las habilidades cognitivas (pensamiento causal, alternativo y consecuencial solamente) en los dos primeros actos de la historia. Se trabajan repartiendo a cada alumno, o al menos a cada grupo de cinco alumnos, una fotocopia del primer acto y que discutan cómo responderán a las preguntas 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 grupos 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.





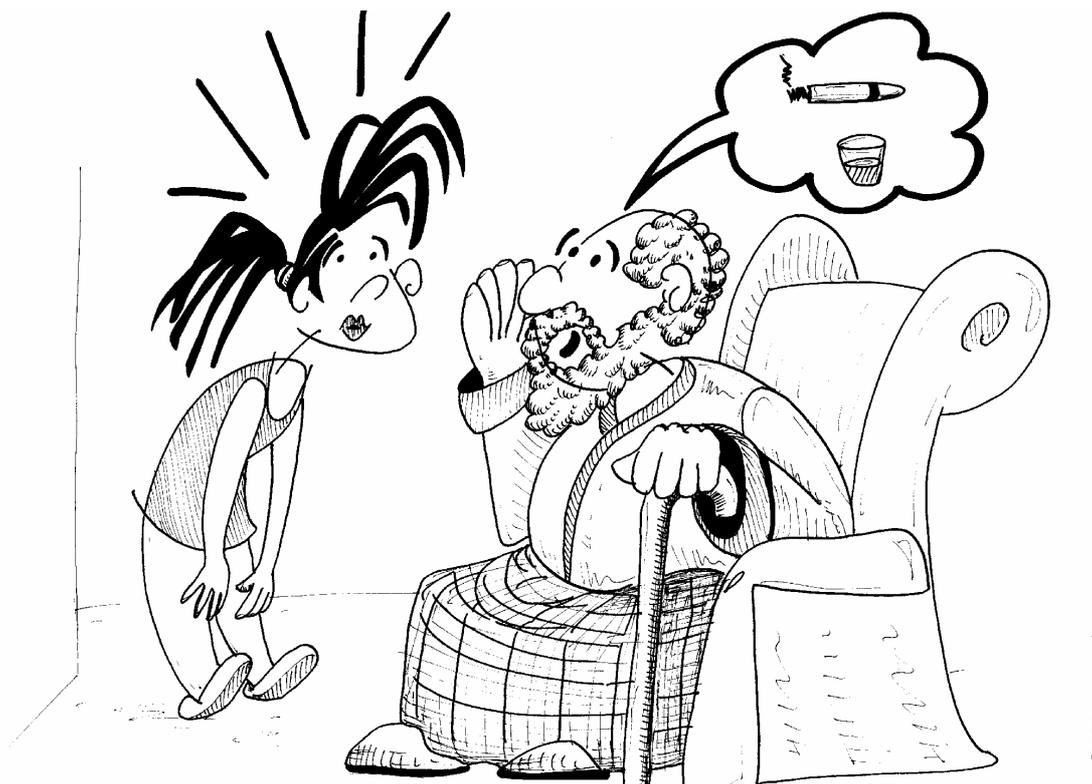
## 6.1. RON Y TABACO

Don Ramón es un viejo simpático, ya jubilado, buen bebedor y buen fumador, que, desde que murió su mujer, vive en casa de su hijo mayor. El anciano aporta su pensión y su simpatía, por lo que es querido de todos, especialmente por su nieta Esther, de quince años, que oye con interés las historias del abuelo y lo acompaña siempre que puede.

Pero ahora Don Ramón ha tenido un infarto y ha estado dos días en la UCI, muy grave. Hoy es el primer día de su traslado a una habitación del hospital y Esther le está haciendo compañía y procurando que esté tranquilo.

En esto, entra el cardiólogo que está atendiendo a Don Ramón, saluda a Esther y examina detenidamente al enfermo. Al terminar la auscultación, etc. le dice a Esther: “tu abuelo es fuerte como un roble y ha escapado de ésta. En un par de días más, si sigue la recuperación, lo enviaremos a su casa. Pero desde ahora quiero decirte una cosa: la principal causa del infarto ha sido el alcohol y el tabaco. Así que ahora, desde que vuelva a casa, nada de alcohol y nada de tabaco. Tú eres la responsable de que eso se cumpla”. Esther pregunta: “¿Ni siquiera una copita de ron, con lo que a él le gusta?”. El médico responde: “ni una copita, ni un dedal, ni una gota”.

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quiénes lo tienen? ¿Cuál es exactamente el problema de cada uno?
2. ¿Qué decisiones alternativas tendrá el abuelo, cuando se sienta bien y ya esté en casa? Enumera todas las que se te ocurran, cuantas más mejor.
3. ¿Qué consecuencias crees que tendría cada una de esas alternativas?



Esther está muy contenta, porque ve que su abuelo mejora cada día. Ya lleva tres días en la casa y, aunque Don Ramón habla todavía poco, ya va recobrando su buen humor y su alegría. Hoy está especialmente animado y está más charlatán que nunca, contándole a su nieta cómo fueron los dos días que pasó en la UCI y cómo en aquellos días se reía, por dentro, de los médicos, al verlos preocupados por él.

En medio de la conversación y de las risas de Esther, Don Ramón le dice: “como ahora ya estoy bien, tráeme un purito palmero de los que tengo en el armario de mi cuarto y una copita de ese ron bueno que tiene escondido tu padre”. Esther se queda un momento desconcertada, pero en seguida responde: “¡ni hablar!, abuelo, el médico me encargó que ya no le diéramos nunca un cigarrillo, ni una gota de ron”.

El abuelo responde: “¿nunca? ¿Eso significa que ya me condenas a cadena perpetua de no fumar y no beber? ¿Qué sabrán los médicos? Anda, muchacha, y tráeme el purito y la copa de ron, que cuando estaba en la UCI y los médicos creían que yo no los escuchaba, les oí decir que por mucho que me cuide en adelante, no serán muchos los meses que me quedan de vida. Por eso, si de todas maneras tengo que morir pronto, deja que muera contento y tráeme lo que te pido”.

Esther queda confundida, pues comprende las razones de su abuelo, a quien ella quiere mucho, pero por otra parte recuerda las palabras tajantes del médico.

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quiénes lo tienen? ¿Cuál es exactamente el problema de cada uno?
2. ¿Qué decisiones alternativas tiene ahora Esther? 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 el nieto o la nieta y el médico te ha prohibido dar alcohol o tabaco a tu abuelo, pero el abuelo, que va a vivir poco en todo caso, te pide por favor que se los des, ¿se los darías, 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 darían ron y tabaco al abuelo 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 el médico te ha hecho responsable directamente a ti de que el abuelo no pruebe el alcohol ni el tabaco, que no es un simple consejo, sino una orden muy seria. Si siguen diciendo sí, se les puede decir que tanto el médico como tus padres te han dicho que lo del abuelo no es un caso corriente, sino que la situación de su corazón hace que tanto el tabaco como el alcohol le puedan hacer un daño gravísimo.
- \* Si todos dicen no, se les puede decir que también a ti te dijo el médico lo que el abuelo dice que oyó en la UCI: que de todas formas va a vivir muy poco. Si siguen diciendo no, se les puede decir que sólo darías al abuelo ron muy aguado y cigarrillos sin alquitrán.

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 afecto a la familia y a las personas mayores.
- \* La obediencia al médico, que sabe más.
- \* La importancia de la calidad de vida, no sólo la cantidad.
- \* Tal vez los valores religiosos, en la interpretación de la muerte.

## 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 para negarle al abuelo el ron y el tabaco fuera el temor a un castigo de tus padres o incluso a una denuncia judicial del médico, estaríamos en el Estadio 1. Lo mismo, si la razón para dárselo fueran amenazas físicas por parte del abuelo.
- \* Si dicen “él es mayor de edad” y se lavan las manos de lo que el abuelo haga; o dicen “él no me organiza mi vida, yo no le debo organizar la suya”, estaríamos en el Estadio 2.
- \* Si las razones para dar el ron y el tabaco, o para no darlo, fueran que yo iba a quedar mal, iba a defraudar, al abuelo por una parte, o a mis padres y al médico por otra, entonces estaríamos en el Estadio 3.
- \* Si se habla de la responsabilidad y el compromiso adquiridos por ser yo quien se encarga de cuidar al abuelo, estamos en el Estadio 4.
- \* Si se habla de calidad de vida, y no sólo cantidad, y se dice que habría que hacer al abuelo lo que querríamos para nosotros, estaríamos en el Estadio 5 o en el 6



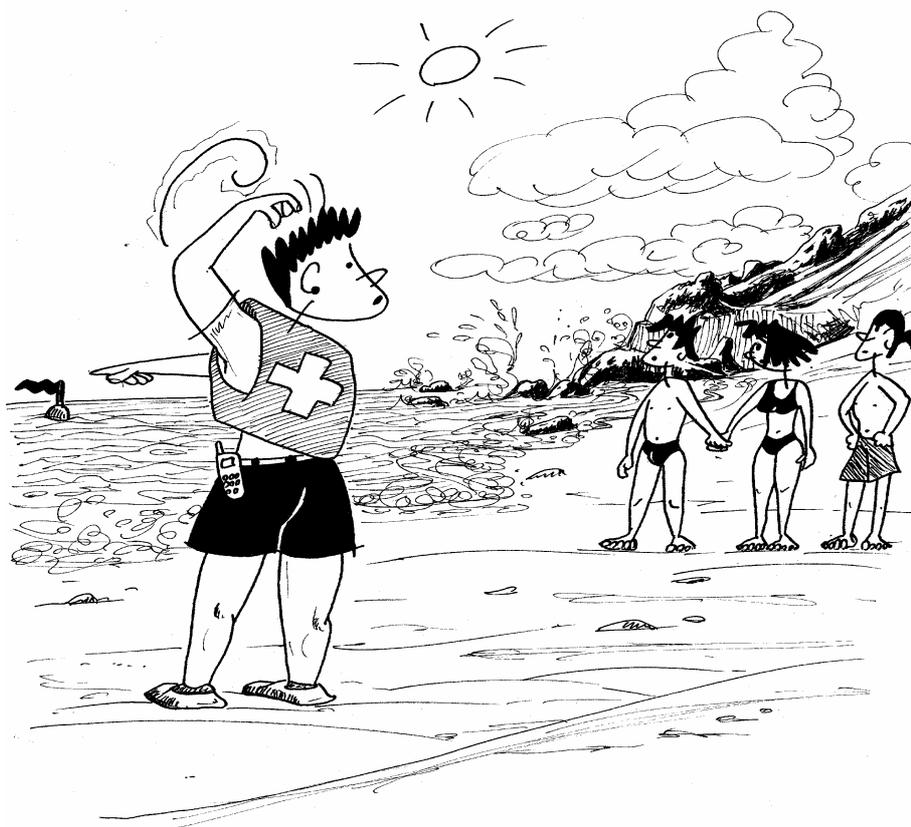
Finalmente, Esther, compadecida, decide dar gusto a su abuelo, le trae el purito palmero y una copa con muy poco ron y además le hace prometer a Don Ramón que no pedirá más de una copa, ni más de un puro, al día.

El viejo está disfrutando con el tabaco y con el ron, pero Esther, aunque siente alegría de ver disfrutar a su abuelo, está muy inquieta por dos motivos: primero, por si su padre o su madre les sorprenden, pues ambos saben que el médico ordenó a Esther que no diera alcohol ni tabaco al abuelo; y segundo, porque piensa si, por darle gusto, estará acortando la vida de su abuelo, que es tan importante para ella.

Una vez terminada la historia, cada grupo de cinco alumnos elegirá 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 la cuenta como si ella fuera Esther.
- \* El segundo la cuenta como si él fuera Don Ramón.
- \* El tercero la cuenta como si él fuera el médico.

También se puede hacer un “role-playing”: los padres de Esther sorprenden a don Ramón fumando. Entonces entre el abuelo y la nieta intentan explicar a los padres lo que ha pasado.



## 6.2. SALVAR A ALGUIEN EN LA PLAYA

Hace mucho viento y el mar está muy fuerte. Carlos, un socorrista de la Cruz Roja, que nada muy bien y se conoce perfectamente los peligros de esta playa, advierte a unos extranjeros jóvenes, chicos y chicas, que no entren más allá de donde el agua les llegue por la cintura y que en ningún caso se acerquen a unas rocas que quedan a la izquierda. Los extranjeros dicen que ellos nadan muy bien, pero Carlos les insiste en el peligro y llega a amenazarlos con llamar a la Guardia Civil, si no hacen caso.

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



Los jóvenes extranjeros no hacen caso de las advertencias de Carlos y empiezan a nadar y a jugar, en medio de unas olas muy fuertes. Carlos los mira con preocupación, pero al mismo tiempo está indignado con ellos, al verlos tan caprichosos y tan irresponsables.

De pronto, uno de ellos es arrastrado por las olas hacia adentro. Intenta desesperadamente volver hacia donde están sus amigos, pero se le van acabando las fuerzas y no lo consigue. Entonces levanta un brazo pidiendo socorro, pero sus compañeros, también muy cansados, no se atreven a internarse en el mar, para salvarlo. Carlos ve toda la escena y comprende que, si no lo intenta él, es casi seguro que el chico se ahogue. Su instinto y su profesionalidad de socorrista le impulsan a lanzarse al agua, pero, por otra parte, las olas son tan peligrosas, que teme por su propia vida si lo intenta. Además, sigue muy indignado con todo el grupo de extranjeros y una voz interior le dice que él ya ha hecho todo lo que podía, pues les advirtió del peligro e incluso los amenazó.

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quiénes lo tienen? ¿Cuál es exactamente el problema de cada uno?
2. Una vez que la situación ha llegado a este extremo de gravedad, ¿qué posibilidades alternativas tiene Carlos? 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 Carlos y hubieras advertido muy seriamente a los extranjeros de que no se bañaran en aquel mar tan peligroso, ¿te lanzarías al agua para salvar al que se estaba ahogando, 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 lanzarían al agua 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 arriesgarían, puedes decirles que tú sabes nadar muy bien y el riesgo de intentar salvarlo no sería tan grande. Si insisten en que no, puedes añadir que tal vez el extranjero no te entendió bien y pensó que precisamente aquel extremo de la playa era el más seguro.
- \* Si todos dicen que sí se arriesgarían, puedes decirles que las corrientes forman remolinos en las rocas y que meterse allí, aun sabiendo nadar bien, es peligrosísimo.

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

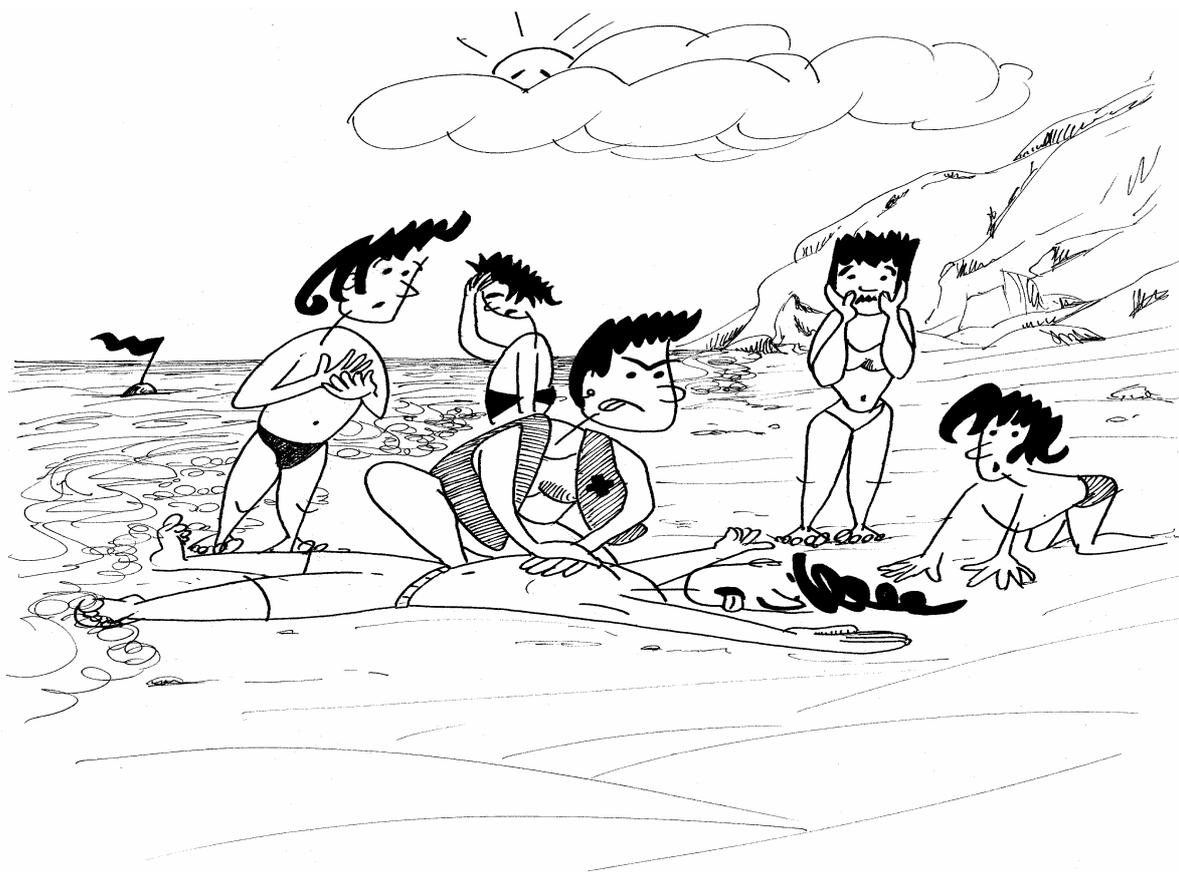
Terminada la discusión del dilema, se debate sobre los valores implicados en este dilema. Son los siguientes:

- \* El valor de la vida propia y de la vida de otros.
- \* La solidaridad y la compasión.
- \* El deseo de ser un héroe, de ser querido y admirado.
- \* La responsabilidad hacia la propia familia.

## 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 única razón para lanzarse al agua, en vez de quedarse tranquilamente en la playa, fuera el temor de que uno de los extranjeros, muy fuerte, me pueda agredir si no lo intento, sería el Estadio 1.
- \* Si los alumnos insisten en el argumento de “yo se lo dije, ahora que se ahogue”, o recuerdan que yo no tengo nada que ver con ese extranjero o extranjera y que no le debo nada, estamos en el Estadio 2.
- \* Si el argumento principal para lanzarme al agua fuera el de quedar como un héroe, o el miedo a no lanzarme fuera qué van a pensar mis amigos, que saben que soy un gran nadador, estamos en el Estadio 3.
- \* Si hablan de responsabilidad acerca de la vida del otro, ya que yo sé nadar muy bien, o de responsabilidad de cuidar mi vida y no exponerme a un peligro que creo que no voy a poder superar, entonces estamos en el Estadio 4.
- \* Si hablamos del valor de la vida (del extranjero y mía) y de hacer lo que me gustaría que hicieran por mí, como si aquel extranjero fuera mi hermano, entonces estaríamos en el Estadio 5 o 6.



Por fin, la decisión de Carlos fue lanzarse al agua, olvidando su indignación y su miedo. Al llegar al lugar donde estaba el grupo, les grita que salgan a la orilla, que él se encargará del que está en peligro. Ahora sí le obedecen.

Carlos consigue llegar hasta el que se estaba ahogando. Éste se agarra desesperadamente a Carlos, sujetándole por el cuello; pero Carlos, con gran profesionalidad y experiencia, consigue desprenderse y empieza a “remolcar” al chico extranjero, después de haberlo asegurado sobre sí mismo, en la postura de salvamento. Después de una terrible y muy larga lucha con las olas, consigue sacarlo a la playa y tenderlo en la arena. Entonces empieza a practicarle la respiración boca a boca y a reanimarlo, mientras los demás miran, muy asustados. La reanimación tiene éxito, los chicos y chicas extranjeros dan las gracias a Carlos e insisten en que cene con ellos esa noche.

Terminada la historia, cada grupo de cinco alumnos elige un personaje de la misma y preparan cómo exponerla desde el punto de vista de ese personaje. Eligen un portavoz que contará la historia a toda la clase, pero con esta particularidad:

- \* El primero la contará como si él fuera el que estuvo en peligro.
- \* La segunda la contará como si ella fuera una de las chicas del grupo.
- \* El tercero la contará como si él fuera Carlos.



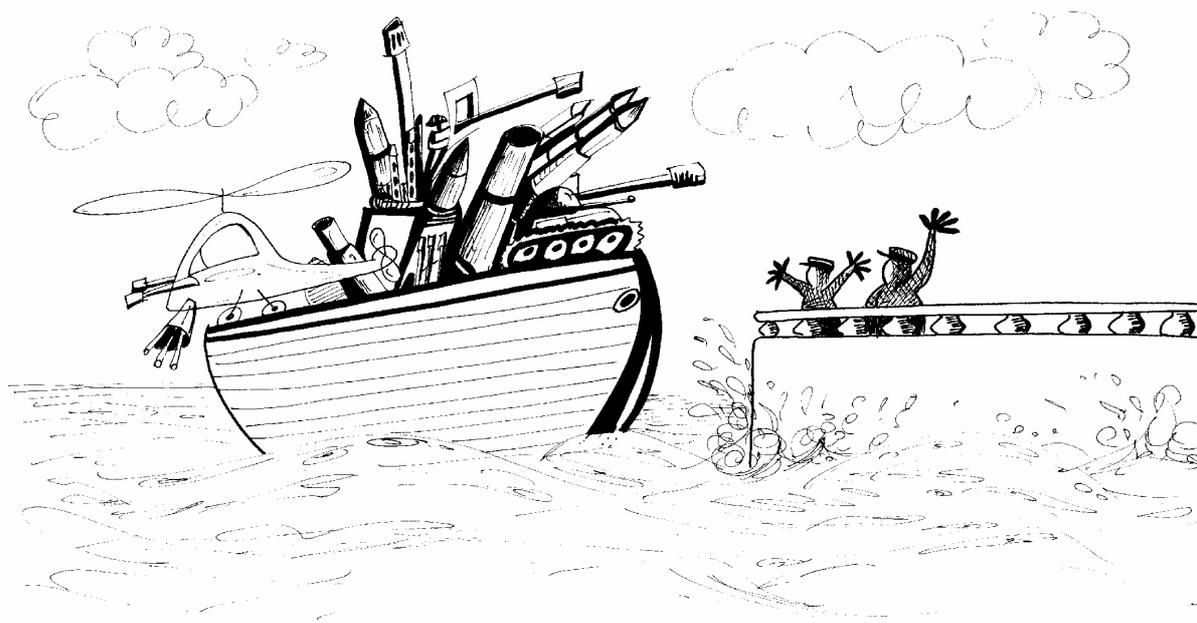
### 6.3. UN PAÍS AFRICANO

Un país muy pobre, en la costa occidental de África. Puede ser Benin o Togo, pues ambos son agrícolas, con una renta per cápita muy baja y con salida al mar. El país vecino, mucho más rico y más fuerte, ha invadido la parte mejor del país pobre, la única zona donde tienen agua abundante y donde hay esperanza de encontrar petróleo.

Se ha reunido de urgencia el Consejo de Ministros del país pobre. El Presidente está señalando en el mapa la zona invadida y explica detalladamente a sus Ministros que, aunque el ejército del país invasor no está muy bien armado, los soldados enemigos son más del doble de lo que ellos pueden movilizar y que además los invasores cuentan con algunos aviones, aunque de un modelo anticuado.

El Presidente explica, y el Ministro de Hacienda confirma, que disponen de algún dinero, que les permitiría comprar armas modernas e intentar derrotar a los invasores, pero que necesitan urgentemente ese dinero para hospitales y para escuelas. Uno de los Ministros recomienda recurrir a la ONU, pero el Presidente informa de que ya lo hizo esa mañana, y que la ONU ha decidido inhibirse totalmente.

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



El Consejo y el Presidente piensan que tal vez el país invasor se atemorizará y se retirará de la zona, si ellos compran un armamento moderno y mortífero. O que tal vez la ONU se decidirá a intervenir, cuando vea que el peligro de guerra es serio.

Ni el Presidente ni el Consejo son belicistas, pero están convencidos de que su país irá a la miseria absoluta, si pierde la única zona rica que posee legalmente. Por eso piensan que si hubiera guerra, sería un caso de legítima defensa.

Preguntan a los fabricantes de armas y éstos les dicen que les pueden enviar de inmediato armas modernas, incluidos varios tanques, seis aviones y dos helicópteros de combate. El país pobre no tiene técnicos, pero los mismos fabricantes ofrecen pilotos y mecánicos.

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quiénes lo tienen? ¿Cuál es exactamente el problema de cada uno?
2. ¿Qué decisiones alternativas pueden tomar el Presidente y su Consejo? Enumera todas las que se te ocurran.
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 Presidente de ese país pobre y te hubieran invadido la única zona con agua, y tal vez con petróleo, ¿gastarías tu poco dinero en armas modernas, 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 gastarían el dinero en armas modernas 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 deciden que no compran las armas, puedes decirles que el Presidente piensa que no será necesaria una guerra (aunque siempre habrá riesgo), sino que bastará con que el país vecino vea el armamento de los pobres. Si siguen diciendo que no, puedes decirles que el Presidente ve la cosa como legítima defensa, ante la inutilidad de las acciones diplomáticas y ante la seguridad de que su pueblo quedará en una pobreza y miseria total.
- \* Si todos deciden que sí compran armas, puedes decirles que en el país vecino hay un Presidente medio loco, que probablemente estará dispuesto a luchar ferozmente en una guerra que se prolongará terriblemente. Si siguen diciendo que sí, puedes decirles que los habitantes del país pobre están resignados a su pobreza y es probable que prefieran vivir pobres antes que morir en guerras.

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 defensa de su propiedad y de su futuro económico, es decir, de la justicia.
- \* El poder conservar su identidad cultural, contra los que los van invadiendo poco a poco.
- \* La paz, el pacifismo, el no-armamentismo.
- \* Poner la esperanza en los recursos humanos y en la educación, más que en los recursos económicos.
- \* Agotar todas las posibilidades de no-violencia.

## 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 se habla principalmente de miedo (a perder la guerra o a morir de hambre y pobreza), se mueven en el Estadio 1.
- \* Si se insiste en que los del otro país no tienen derecho, son unos ladrones y hay que echarlos como sea, estamos en el Estadio 2.
- \* Si se da como argumento el ridículo, es decir que los países de África y del mundo se reirían de nosotros, si no sabemos defender nuestros derechos, estamos en el Estadio 3.
- \* Si se habla de nuestra responsabilidad con nuestro pueblo, de la falta de responsabilidad de la ONU, del compromiso que yo tengo con los míos al haberme presentado como Presidente, estamos en el Estadio 4.
- \* Si se habla de calidad de vida, de derecho a vivir, incluso de enseñar a los del otro pueblo para que no sean injustos y egoístas; o se menciona que hay que hacer, con los de mi pueblo y con los del invasor, lo que me gustaría que hicieran conmigo, estamos en el Estadio 5 o en el 6.



La ONU, por fin, decide irrevocablemente no intervenir. Después de una reunión de urgencia de su Consejo de Seguridad, constata que en la región no hay riquezas importantes y que ningún país desarrollado quiere enviar tropas de infantería, para una lucha difícil y durísima en la selva.

El país pobre decide comprar las armas, que llegan en pocos días. Pero el país invasor no se asusta por el nuevo armamento del país pobre. Antes de que lleguen los pilotos mercenarios, los invasores lanzan un gran ataque aéreo a la capital del país pobre y la bombardean sin piedad. El Presidente sale a la plaza principal, delante de su palacio, para animar a sus conciudadanos a resistir y es alcanzado por la metralla y muere. El país poderoso se apropia así definitivamente la zona más rica del país pobre.

Terminada la historia, cada grupo de cinco alumnos elige un personaje de la misma y preparan cómo exponerla desde el punto de vista de ese personaje. Eligen un portavoz que contará la historia a toda la clase, pero con esta particularidad:

1. El primero la cuenta como si fuera el Presidente pobre.
2. El segundo la cuenta como si fuera un miembro importante de la ONU.
3. La tercera la cuenta como si fuera una mujer sencilla, que vive en la ciudad pobre.



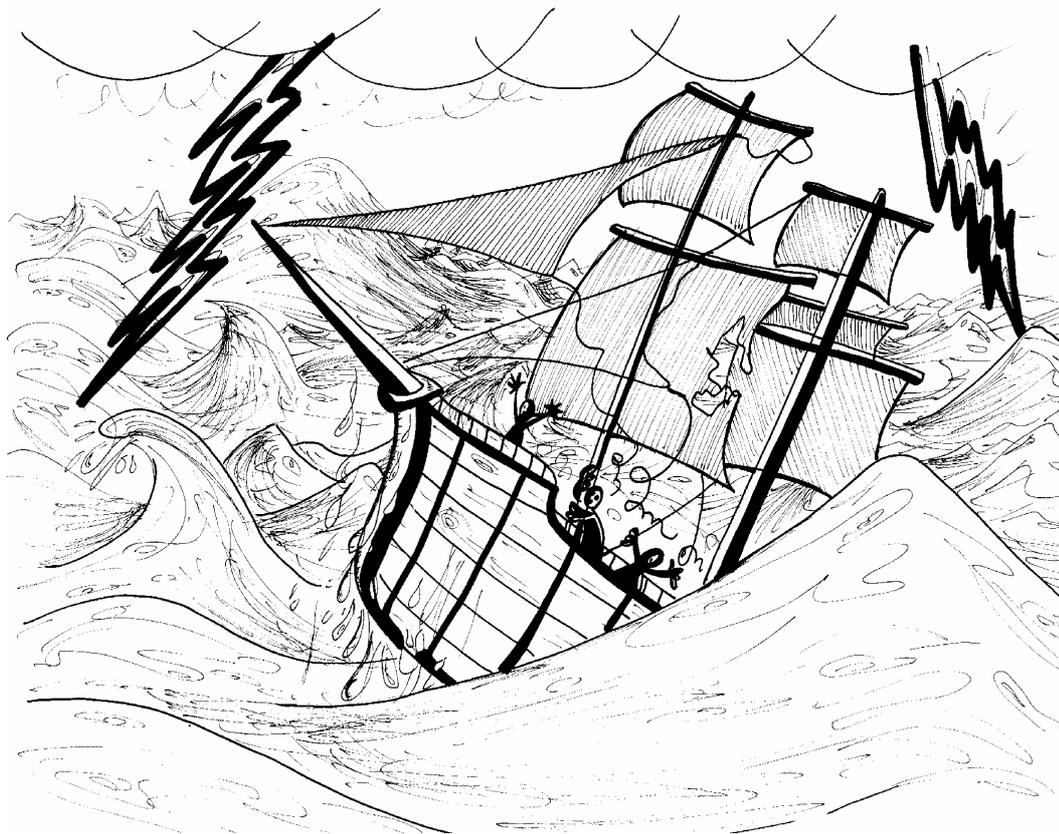
#### 6.4. LORD JIM

Cuenta Conrad que, en la India del siglo XVIII, había un inglés, capitán de marina y propietario de un desvencijado velero, con el que se ganaba la vida, transportando mercancías entre la India y África. No era lord, sino un hombre rudo y buen bebedor, pero alto y de aspecto distinguido y por eso los indios lo llamaban “Lord Jim”. El barco es grande, pero de fácil manejo, por lo que sólo necesita una tripulación de seis hombres y el capitán. Entre los siete, llevan una y otra vez el barco de un continente a otro, cargado de maderas, o ganado, o especias.

Un día, 600 indios musulmanes le piden que los lleve a la Meca, para su peregrinación religiosa, pues son pobres y no tienen dinero para pagar en un barco de pasajeros. Ofrecen a Lord Jim una cantidad pequeña por persona pero, como son muchos, el contrato resultaría provechoso.

Lord Jim les advierte que el barco es viejo y que no tiene comodidades para pasajeros y que tampoco es seguro. Ellos responden que no les importa, que son sólo tres días de travesía y que pasarán el día en cubierta y la noche en la bodega. La seguridad no les preocupa, pues van a la Meca y Allah los protegerá. Lord Jim consulta con la tripulación y, aunque los seis se inclinan a llevar a los 600 pasajeros, Lord Jim todavía duda.

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



Presionado por su tripulación, Lord Jim decide llevar a los 600 pasajeros a la Meca. Los dos primeros días de travesía son agradables. Los pasajeros pasan el día en cubierta y se encargan de la limpieza diaria de la bodega.

Pero al tercer día, ya en el Mar Rojo y cerca de la Meca, se levanta una impresionante tempestad. Los musulmanes se refugian en la bodega, mientras Lord Jim y su tripulación hacen cuanto pueden por dominar el barco. Las olas barren la cubierta, las velas están deshechas y el peligro de hundimiento parece inmediato. Lord Jim está al timón, intentando sortear las olas, cuando se le acerca el contramaestre y le dice: “Lord Jim esto se hunde, vámonos”. Lord Jim pregunta: “¿qué quieres decir?”. El contramaestre responde: “Vámonos tú y nosotros seis en la única lancha salvavidas que hay”. Lord Jim, que a pesar de su vida agitada, ha conservado su conciencia profesional de capitán de barco, grita: “¿Qué dices? ¿Estás loco? ¿Cómo podemos abandonar el barco teniendo 600 pasajeros?”. El contramaestre replica con tranquilidad: “Tú verás; si nos vamos se ahogan 600, si nos quedamos, nos ahogamos 607; decide tú”.

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quienes lo tienen? ¿Cuál es exactamente el problema de cada uno?
2. ¿Qué posibilidades tiene ahora Lord Jim? Enumera todas las que se te ocurran.
3. ¿Qué consecuencias crees que tendría cada una de esas alternativas, para él y para otros?

## 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 hubieras estado en el lugar de lord Jim, ¿abandonarías el barco y te irías con los seis tripulantes en la lancha salvavidas, 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 abandonarían el barco 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 «me quedo» se puede decir al grupo que Lord Jim no sólo advirtió a los indios que el barco era viejo, sino que dejó claro que sólo habría una lancha salvavidas, que era para la tripulación. Si, a pesar de eso, dicen todos «me quedo», se les puede decir que Lord Jim piensa que ya él no puede hacer más por salvar el barco y, en cambio, en la India le espera su mujer y sus hijos, que lo necesitan.
- \* Si todos dicen «me voy», se puede decir al grupo que la pena que dictaba el Derecho Británico para el capitán que abandonara pasajeros en un barco, era la horca. Si, a pesar de eso, siguen todos diciendo «me voy», se les puede decir, que aunque borracho, Lord Jim, era un hombre de conciencia y si abandonara a sus pasajeros se quedaría con remordimientos graves de conciencia para toda la vida.

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 capitán hacia pasajeros y tripulación.
- \* Amor a la vida propia.
- \* Respeto a las vidas de los demás.
- \* Sentido del honor.
- \* Deseo de responder a lo que espera de un capitán la Marina Británica.
- \* Respeto de los musulmanes a lo que manda su religión.

## 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 giraron especialmente sobre si Lord Jim sería castigado por abandonar un barco con pasajeros; o sobre la posibilidad de que los pasajeros, si los veían abandonar el barco, se vengarán, nos estamos moviendo en el Estadio 1.
- \* Si se habló sobre todo de que Lord Jim les había advertido de la poca seguridad del barco (y probablemente les había dicho que sólo había una lancha) y ellos aceptaron confiando en Alá y que por tanto Lord Jim se puede ir con buena conciencia, nos movemos en el Estadio 2.
- \* Si se habla de que Lord Jim tiene que llevarse bien con su tripulación y hacer lo que esperan de él (irse), o del miedo de Lord Jim a que luego sus compañeros de profesión (otros oficiales) lo desprecien, cuando se enteren de que se fue, nos movemos en el Estadio 3.
- \* Si se habló de responsabilidad, de que ya toda la vida Lord Jim se reprocharía a sí mismo el haber faltado a su deber, el Estadio en que nos movimos fue el 4.
- \* Si alguien habló de que se debe arriesgar la propia vida por salvar la de los demás o de que Lord Jim debería hacer con los indios lo que le gustaría que hicieran con él y tratarlos como hermanos, nos estamos moviendo en el Estadio 5 o en el 6.



Desesperado, Lord Jim decide abandonar el barco. Después de varias horas, consiguen llegar a la costa y allí dan cuenta a las autoridades de que su barco se ha hundido “cargado de mármol”. Se dedican a visitar tabernas del puerto, mientras deciden qué hacer, cuando les paguen el seguro del barco.

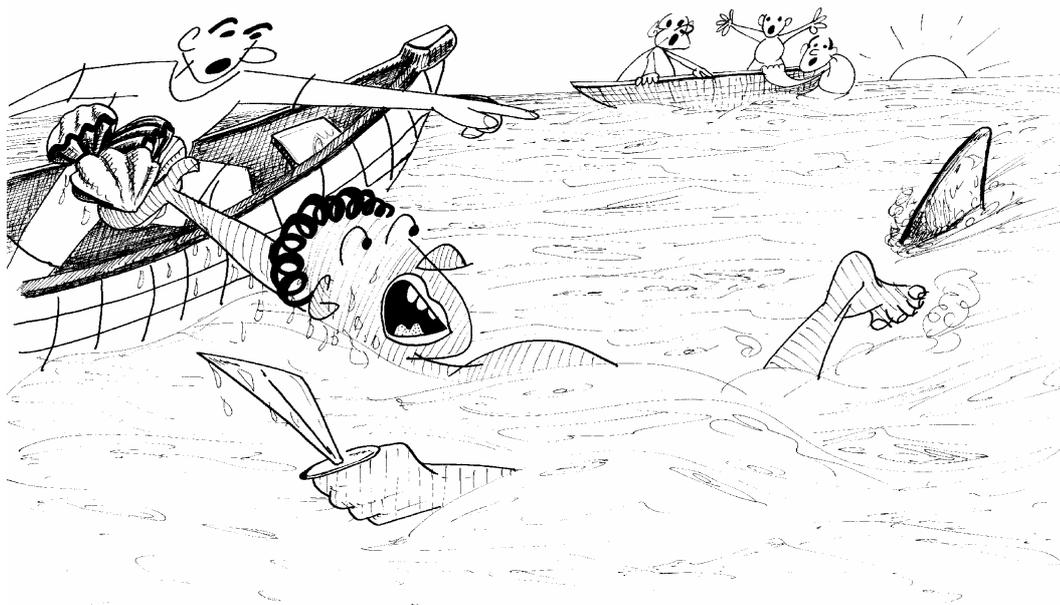
A los dos días, desde un bar, ven con asombro que su barco entra lentamente en el puerto, con los 600 musulmanes, habían conseguido controlar el barco y traerlo a puerto.

A los pocos días, hay un juicio contra Lord Jim, en el que puede ser condenado a muerte. Pero el tribunal decide que el barco no era de pasajeros y que Lord Jim había advertido a los musulmanes de la falta de lanchas salvavidas. La condena es a ser degradado a marinero, sin posibilidad de ser capitán jamás.

Terminado el juicio, los siete se dirigen a una taberna y allí comentan la sentencia. Lord Jim está profundamente triste y el conteraestre le dice: “¡Anímate!: no te han ahorcado, te devuelven tu barco y encima no se ahogaron los 600 pasajeros. ¿Qué más quieres?”. Lord Jim responde: “El tribunal no me ha condenado. Pero cuando un hombre se condena a sí mismo no se lo perdona nunca”.

Terminada la historia, cada grupo de cinco alumnos elige un personaje de la misma y preparan cómo exponerla desde el punto de vista de ese personaje. Eligen un portavoz que contará la historia a toda la clase, pero con esta particularidad:

- \* El primero la contará con si él fuera Lord Jim.
- \* El segundo, como si fuera un miembro de la tripulación
- \* El tercero, como si fuera uno de los musulmanes pasajeros.



### 6.5. LOS PESCADORES DE PERLAS

Cuenta Julio Verne, en una de sus novelas, que en la costa occidental de la India varias flotillas se dedicaban a pescar perlas. Cada una de esas flotillas estaba compuesta por cuatro o cinco botes, con cuatro hombres cada bote, uno para remar y tres para bucear en busca de ostras con perlas. Las condiciones de trabajo son pobrísimas: no cobran jornal, sino sólo la comida; no tienen ningún equipo de buceo, ni tienen otra defensa contra los tiburones que un cuchillo, que les sirve también para arrancar las ostras de la roca.

Hoy ha ocurrido una desgracia, que es bastante frecuente entre estos trabajadores tan pobres. Uno de los pescadores buceó hasta una gran profundidad, en busca de perlas valiosas. Al volver a la barca, con seis ostras en las manos, llegaba ya muy agotado y los tiburones han tirado de él y lo han devorado. Al abrir las ostras que trajo ese pescador, el patrón encuentra una perla maravillosa, grande y sin ningún defecto. El pescador tenía mujer e hijos y mientras el patrón contempla la perla, piensa si debería ayudarles, aunque no sea ésa la costumbre en aquellas flotillas, ya que los patrones piensan que los pescadores saben bien a qué se exponen y que si no quieren trabajar por sólo la comida, ya habrá otros que quieran.

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



Un joyero viene cada dos años, desde su patria, en Europa, hasta estas costas de la India, en busca de perlas preciosas. Es un buen negociante y conoce bien su trabajo, pero es también un hombre con conciencia, no un especulador ni un explotador.

Pocos días después del accidente mortal del pescador, aparece el joyero por aquellos bares del puerto, para hablar con los patrones de las flotillas y comprar, si le ofrecen algo que valga la pena. Se encuentra con el patrón del pescador muerto y hablan de negocios. El patrón le enseña la perla preciosa y, para que el joyero la valore más, le cuenta que costó la vida de un hombre, por haber buceado a grandes profundidades. Le pide un precio alto, pero el joyero está seguro de que, de vuelta a Europa y con muy poco gasto en oro para convertir la perla en un anillo o en un colgante, sacará fácilmente tres veces más del dinero que ahora le pide el patrón. El joyero conoce, y ahora está viendo otra vez con sus ojos, las condiciones inhumanas en que trabajan aquellos pescadores. Piensa que, si compra la perla, está ayudando a perpetuar aquel sistema inhumano de explotación, pero que, si no la compra, vendrá otro con menos escrúpulos y se la llevará.

1. ¿Hay un problema en esta situación? ¿Quién o quiénes tienen el problema? ¿Cuál es exactamente el problema de cada uno?
2. ¿Qué posibilidades alternativas tiene el joyero? Parece que son más de dos; 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 un joyero (pero sin fingir para ello que no tienes conciencia, sino con la misma conciencia que tienes ahora para todo lo que haces), ¿comprarías esa perla obtenida en condiciones laborales tan injustas, 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 comprarían la perla 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 la compran, puedes decirles que hay otros pescadores en la zona que usan trajes de submarinistas y tanques de oxígeno y van protegidos con jaulas contra los tiburones, aunque ninguno te ha ofrecido una perla tan hermosa y a un precio tan razonable. Si siguen diciendo que sí la compran, puedes decirles que los otros pescadores tienen derecho a jubilación y seguro de accidentes, mientras que este patrón no paga nada, ni dará nada a la viuda del muerto.
- \* Si todos dicen que no la compran, puedes decirles que es seguro que entonces la comprarán otros competidores tuyos, joyeros, que llegarán a la zona dentro de pocos días. Si siguen diciendo que no la compran, puedes decirles que ese patrón tiene la intención de mejorar las condiciones de sus trabajadores en el futuro.

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 humana.
- \* La justicia en las condiciones de trabajo y en los contratos laborales.
- \* No ser cómplice en la injusticia, sino luchar activamente por la justicia.
- \* La posible renuncia a ganancias materiales, para defender una vida más humana para otros.
- \* La solidaridad con los oprimidos y marginados.

## NIVELES 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 se habla principalmente de un posible castigo legal por comprar una perla que costó una vida; o si hablan de no ser tontos y aprovecharse de esa oferta, para que no se la lleve otro; o si dicen que los negocios son los negocios y uno va a ganar dinero y no a ser una hermana de la caridad, entonces se movieron en el Estadio 1.
- \* Si insisten en que los pescadores han elegido su profesión porque han querido y que yo les estoy pagando lo que piden, sin regatear, entonces estamos en el Estadio 2.
- \* Si les preocupa quedar bien con sus compañeros joyeros (que podrían reírse de ellos, si no compran, o criticarlos si compran una perla que costó una vida) o si tienen muy en cuenta lo que su propia familia pensará de ellos, si compran o no compran, entonces estamos en el Estadio 3.
- \* Si se habla de justicia, de no colaborar en mantener una situación de injusticia laboral; de no comprar mientras sigan esas circunstancias, o de comprar sólo si parte de ese dinero se invierte en mejorar las condiciones de trabajo, entonces estamos en el Estadio 4.
- \* Si se habla del derecho de todos a una vida humana y digna, o se subraya que hay que hacer por los pescadores lo que quisiéramos que hicieran otros por nosotros, estamos en el Estadio 5 o en el 6.



Esa tarde, el joyero se va sin comprar, para “consultarlo con la almohada”, pues está inquieto. Al día siguiente vuelve a buscar al patrón y éste le dice que hay otro comprador interesado, pero que no quiso vender la perla, hasta recibir respuesta definitiva de él, es decir, del primer joyero.

El joyero no sabe si éso es verdad o es mentira, pero comprende que, una vez que la perla sea conocida de los profesionales, habrá muchos dispuestos a comprarla. Por eso, decide comprarla él, e incluso ofrece al patrón más dinero del que éste había pedido, pero con la condición de que ayude a la viuda del pescador muerto y que compre equipos de seguridad (jaulas protectoras y botellas de oxígeno) para los pescadores. Pensándolo mejor, como no acaba de fiarse del patrón, paga solamente el precio que le habían pedido y él mismo compra los equipos y él mismo extiende un cheque para la viuda.

Terminada la historia, cada grupo de cinco alumnos elige un personaje de la misma y preparan cómo exponerla desde el punto de vista de ese personaje. Eligen un portavoz que contará la historia a toda la clase, pero con esta particularidad:

- \* El primero la contará como si él fuera el joyero.
- \* El segundo, como si fuera el patrón de la flotilla.
- \* La tercera, como si ella fuera la viuda.
- \* Si se quiere, otro la puede contar como si él fuera el tiburón.
- \*

## 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 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.

Sin embargo, el concepto de asertividad no es invariable, sino que es relativo, dependiendo del contexto cultural donde viva el alumnado. Lo importante 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 CABS 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 CABS 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 CABS, 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.

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 CABS es satisfactoria y eficaz para un diagnóstico inicial del grupo con el que vamos a trabajar.

Si no se utiliza el CABS 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 CABS 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 CABS).*
- *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 pisas o te pisan”) discutirlos con ellos serenamente, porque mientras no corrijan esos axiomas no conseguirán la asertividad.*

- \* **Nota:** también es eficaz y divertido exponer el caso real o imaginario a todos juntos y pedirles entonces que trabajen en grupo para decidir cuál sería la reacción asertiva, inhibida y agresiva y que ensayen la representación de la asertiva. Cuando hayan pasado unos minutos, deben hacer esa representación (todo el grupo, si es una situación colectiva; o dos señalados por el grupo) ante toda la clase. Luego se hace la crítica entre todos y se les recomienda que ejerciten esa habilidad ensayada, en todas las ocasiones que se presenten.

## 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 II, para el 2º ciclo de ESO, ofreceremos otras, para completar este entrenamiento. 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.

### SABER ESCUCHAR

Parece que escuchar es fácil, para quienes no son sordos. Pero escuchar no es lo mismo que oír, sino algo más. Escuchar bien supone respetar a quien habla, esforzarse por comprender lo que dice, entablar diálogo si el tema nos interesa o cambiar de conversación, o cortarla amistosamente, si el tema no nos interesa.

Escuchar con atención es siempre una muestra grande de cariño y respeto.

Antes de practicar esta habilidad con el alumnado, es bueno proponerles estas preguntas:

- ¿Siempre que hablan dos personas están dialogando, o por no escucharse mutuamente puede convertirse esa conversación en dos monólogos paralelos?
- ¿Sucede a veces que respondemos, no a lo que el otro dijo, sino a lo que pensamos que dijo o quiso decir?
- ¿Cuáles son las mejores técnicas de “cortar el rollo” a otra persona, cuando no nos interesa lo que está diciendo?

**Algunas situaciones concretas:**

- a) Escuchar al profesor o profesora que explica algo de historia o de literatura.
- b) Escuchar a un amigo o amiga que te cuenta algo gracioso que vio ayer en la tele.
- c) Escuchar a tu padre, que está dolido por el poco diálogo que hay en la casa.
- d) Escuchar a tu madre que está preocupada por la conducta de un hermano tuyo, etc.

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

**HACER UN ELOGIO**

Suele ser nuestra costumbre reprender lo que nuestros alumnos (o nuestros hijos o hijas) hacen mal, pero no es tan frecuente elogiar lo que hacen bien: lo damos por supuesto, “sólo han hecho lo que tenían que hacer”, “si no te digo nada, es que está bien”. Sin embargo, sabemos que es mucho más eficaz alabar una conducta positiva, que reprender o castigar una conducta negativa. Entre compañeros y compañeras, suelen pensar, sobre todo los más jóvenes, que elogiar es un poco “cursi”, es ser “un pelota”, es querer conseguir algo de la persona elogiada.

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

- ¿Sabéis lo que es un “cumplido”? Dadme algunos ejemplos.
- ¿Sirve para algo hacer un cumplido? ¿A ti te gusta que te alaben?

**Algunas situaciones concretas**

- a) Un amigo tuyo saca la mejor nota de todos en un examen.
- b) En una fiesta encuentras a un compañero/a de clase que está muy guapo/a y tú quieres que sepa que te gusta mucho cómo va vestido/a.
- c) Conoces a uno de tu edad y te cae muy bien. Tu quieres decírselo.
- d) Cuando vas para tu casa con un amigo, éste ayuda a levantarse a un niño pequeño que se ha caído y tú lo alabas por eso.

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



Hacer un elogio

## PEDIR UN FAVOR

Pedir un favor, o pedir ayuda a otro, es reconocer que hay muchas cosas que no podemos hacer solos. Algunos no piden nunca un favor, por timidez o por orgullo. Otros los están pidiendo a todas horas y eso no es habilidad social, sino “cara”. La habilidad consiste en darnos cuenta de cuándo necesitamos ayuda y saber pedirla.

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

- ¿Cómo os habéis sentido cuando alguien os pidió un favor de modo grosero, como obligándoos? ¿Hay distintas maneras de pedir un favor?
- ¿Es útil saber pedir bien favores? ¿Hay gente que abusa, pidiendo favores a todo el mundo? Poned algunos ejemplos.

### Algunas situaciones concretas

1. El hermano de un amigo entiende de mecánica y le quieres pedir que te ayude a arreglar tu bicicleta.
2. Al ir al cine con un amigo, pensabas llevar dinero para palomitas de maíz y una bebida. Pero te das cuenta de que te has olvidado el dinero en tu casa y quieres pedirle prestado a tu amigo.
3. No has comprendido lo que dijo la profesora y cuando acaba la clase le pides que te lo explique.
4. Quieres invitar a comer a tu casa a un amigo/a y se lo pides a tu madre.

**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.

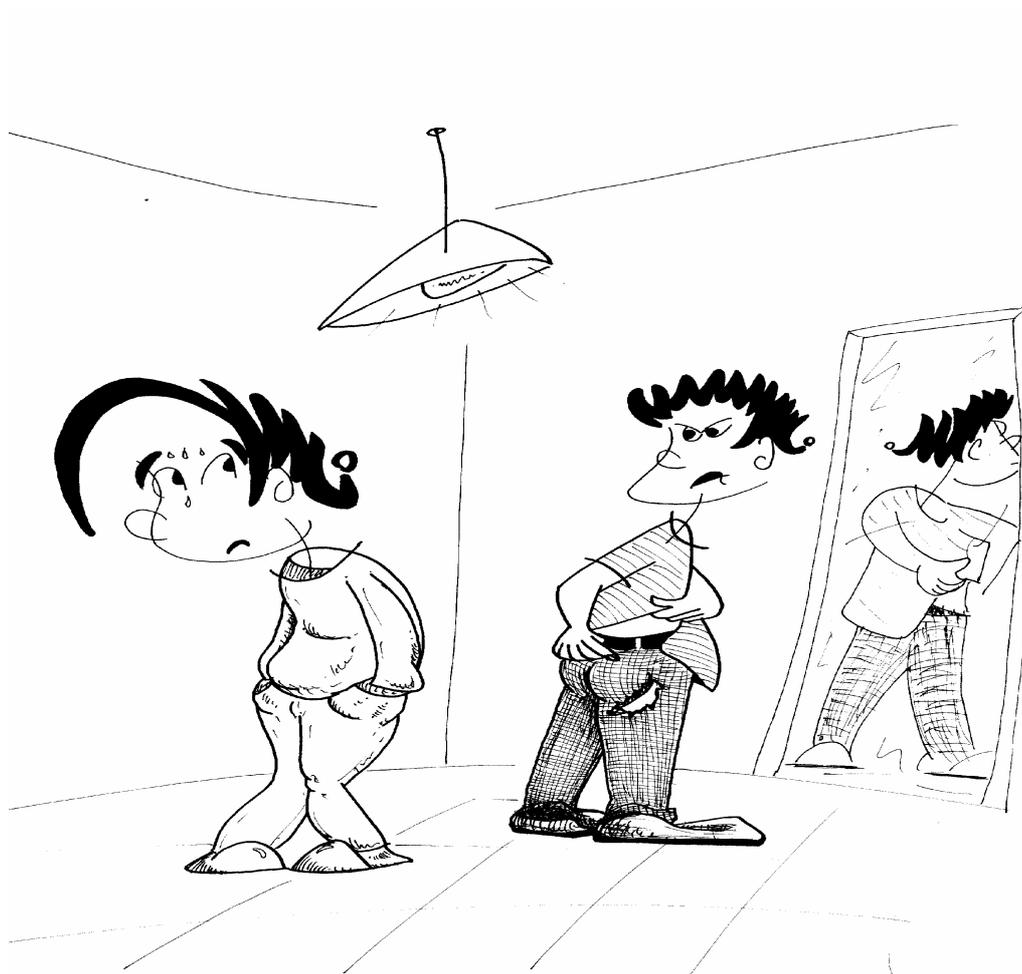
Antes de practicar esta habilidad con el alumnado, es bueno discutir con ellos esto:

- ¿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.



## Disculpase

## 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 padre y la madre quieren quedarse el sábado en casa para descansar; la hija y el hijo quieren salir de excursión o a la playa porque están aburridos.
2. Un chico negocia con su madre y su hermano mayor que le dejen ver un partido de fútbol en la tele: a ellos les gusta más otro programa y sólo hay un televisor.
3. Estás haciendo cola, junto con un amigo, para comprar dos entradas para el cine. De pronto os dais cuenta de que hay una entrada en el suelo y no se ve a nadie que la haya perdido. Los dos queréis cogerla diciendo “yo la vi primero”.
4. La tele está muy aburrida esa tarde y tú quieres jugar a las damas (o al ajedrez) que te gusta mucho. Tu hermano/a juega bien pero en ese momento no quiere dejar de ver la tele.

**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 da 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.



**CUESTIONARIO PARA EVALUAR  
LA ASERTIVIDAD**

**Adaptación del CABS de Michelson**

**12 A 14 AÑOS**

## **ESCALA DE CONDUCTA ASERTIVA PARA ADOLESCENTES DE 12 A 14 AÑOS**

### **INSTRUCCIONES**

Dos son los peligros principales que se deben tener en cuenta al pasar esta escala: 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.

1. Un compañero me dice que soy muy simpático.
  - a) «Gracias»
  - b) Me pongo colorado y no digo nada
  - c) «Gracias, siempre soy así de simpático»
  
2. Una compañera de clase ha hecho algo muy bien.
  - a) «No está mal»
  - b) «Está bien, pero el del otro compañero está mejor»
  - c) «¡Qué bien te ha salido!»
  
3. Estoy haciéndome una careta para disfrazarme y un compañero me dice que no le gusta.
  - a) «¡Siento que no te guste, a mí sí me gusta!»
  - b) «¿Y qué pasa si no te gusta? No es para ti»
  - c) Me quedaría cortado y no sabría qué decirle
  
4. Mi mejor amigo se ha olvidado de traerme los apuntes que le había prestado y que necesito para hacer el trabajo de clase.
  - a) «No importa, no me hacen falta» (aunque los necesites)
  - b) «¡Siempre te olvidas de todo! Ya no te vuelvo a prestar nada»
  - c) «Hombre, es que los necesito ahora, ¿no puedes buscarlos, ya que tu casa no está lejos?»
  
5. Quedo con un amigo para ir al cine. Llega media hora tarde y no me da ninguna explicación.
  - a) «No está bien que me hayas hecho esperar tanto y ni siquiera te disculpes»
  - b) No le digo nada, no me atrevo
  - c) Entro al cine enfadado y paso de él
  
6. Necesito que alguien me haga un favor
  - a) «¿Puedes hacerme un favor?» y le explico lo que quiero
  - b) Le insinúo que necesito que me haga un favor
  - c) Le obligo a que me lo haga

7. Sé que mi amigo está preocupado porque su madre está enferma.
- a) «Pareces preocupado, ¿puedo ayudarte en algo?»
  - b) Estoy con él pero no le digo nada
  - c) «¿Qué diablos (u otra palabrota) te pasa?»
8. Me invitan a una fiesta de cumpleaños y no tengo dinero para comprar un regalo y llevarlo. Un amigo me dice: ¿estás preocupado?
- a) «Sí, es que no tengo dinero para comprar el regalo»
  - b) «No es nada»
  - c) «Estoy mal, déjame en paz»
9. Un amigo o amiga me acusa de haberle robado el reloj y no es cierto.
- a) «No fui yo quien lo cogió: no se debe acusar a nadie, si uno no está seguro»
  - b) «¡No he sido yo imbécil!»
  - c) «¿Por qué dices eso?»
10. Alguien me pide que me fugue con él de clase.
- a) Me voy con él sin ganas y no digo nada
  - b) «¡Déjame en paz y haz el idiota tu solo!»
  - c) «¿Por qué quieres fugarte? Explícamelo»
11. Alguien me felicita por algo que he hecho muy bien.
- a) No me atrevo a decirle nada
  - b) «¡Sí, soy un genio!»
  - c) «Gracias»
12. Alguien ha sido muy amable conmigo.
- a) «Has sido muy bueno conmigo, gracias»
  - b) Sólo le doy las gracias, sin decirle por qué, tímidamente.
  - c) «Me has tratado bien, pero me merezco un poco más»

13. Voy en el autobús con mis amigos y llevo la radio a toda marcha y un chico me dice: perdona, ¿podrías bajar el volumen?
- a) Apago la radio asustado.
  - b) «¡Mira tú el tío este: si te molesta, te aguantas!»
  - c) Le digo que perdone y bajo el volumen
14. Estoy haciendo cola y alguien se cuela delante de mí.
- a) Hago comentarios en voz baja, como por ejemplo: «algunas personas tiene mucha cara», sin decir nada directamente a esa persona
  - b) «¡Vete al final de la cola, imbécil!»
  - c) «Nosotros estamos antes: por favor, vete al final de la cola»
15. Alguien me pone un mote que me molesta bastante.
- a) «Yo no me llamo así; no me lo vuelvas a decir»
  - b) Lo miro serio, pero no le digo nada
  - c) «Como me lo vuelvas a decir, te la ganas»
16. Alguien tiene algo que yo quiero utilizar.
- a) No se lo pido y me quedo sin usarlo
  - b) Se lo quito
  - c) Se lo pido por favor
17. Alguien me pide que le preste algo mío, pero es nuevo y no quiero prestarlo.
- a) “Mira, es nuevo y no quiero prestarlo; tengo miedo de que se rompa”
  - b) «No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo»
  - c) «¡No, cómprate uno!»
18. Unos chicos están hablando de una película que a mí me gusta mucho y también quiero dar yo mi opinión.
- a) Me acerco al grupo y participo en la conversación cuando tengo oportunidad de hacerlo
  - b) Me acerco al grupo y espero sin decir nada
  - c) Interrumpo y doy mi opinión

19. Estoy haciendo un dibujo y alguien me pregunta: ¿qué haces?
- a) Continúo dibujando y no me atrevo a decir nada
  - b) «¿Y a ti qué te importa?»
  - c) Dejo un momento de dibujar, le explico lo que estoy haciendo y le enseño el dibujo
20. Veo cómo alguien tropieza y cae al suelo.
- a) Me río y digo: «¿por qué no miras por dónde vas?»
  - b) «¿Te has hecho daño? y le ayudo a levantarse
  - c) No hago nada, por timidez
21. Me golpeo la cabeza con una estantería y me duele. Alguien me dice: ¿estás bien?
- a) «Estoy bien, ¡déjame en paz!»
  - b) «Me he dado un golpe; gracias por preguntarme»
  - c) «No es nada»
22. Rompo un cristal jugando a la pelota y culpan a otra persona.
- a) «No, no lo ha roto él; fue culpa mía»
  - b) «Me parece que él no fue»
  - c) «¡Qué mala suerte tienes!»
23. Alguien me ha insultado.
- a) No le digo nada, pero en mi cara se ve que estoy herido
  - b) Le insulto yo también
  - c) «No me gusta que me insulten: no vuelvas a hacerlo»
24. Me encuentro en la playa con la chica (el chico) que me gusta y quiero acercarme y hablarle.
- a) La llamo (lo llamo) a gritos y le digo que se acerque
  - b) Voy hacia ella (él) y empiezo a hablarle
  - c) No hago ni digo nada

25. Alguien a quien no conozco me para en la calle y dice «¡hola!».
- a) «¿Qué (aquí una palabrota) quieres?»
  - b) «¡Hola!, ¿quién eres?, ¿nos conocemos?»
  - c) Digo «¡hola!» en voz baja y me voy

Las preguntas siguientes, **de la 26 a la 30**, no se refieren directamente a la asertividad, sino a los pensamientos causal, alternativo, consecuencial, el de perspectiva, y medios-fin. Ahora no se trata de elegir una de las respuestas, sino de que escribas brevemente tu parecer, en respuesta a lo que se pregunta.

26. Un amigo te pide que vayas con él al cine, pero tú quieres quedarte en casa para hacer otra cosa.
- a) ¿Existe un problema en esa situación, sí o no?
  - b) Si existe un problema, ¿quién o quiénes lo tienen? (Escríbelo.)
  - c) ¿Cuál es el problema? (Escríbelo.)
27. Se va la luz cuando estás viendo en la televisión un programa que te gusta. ¿Cuántas cosas distintas podrías hacer? (Escríbelas.)
28. Le dices a tu familia que vas a llevar a tu hermano a una excursión y que tú lo cuidarás. Ya en la excursión, te pones a jugar y te olvidas de él. Cuando vas a buscarlo, ves que tu hermano no está. ¿Qué pasaría si vuelves a tu casa y dices que tu hermano se ha perdido?
29. Imagina que tu hermano está en cama con la gripe, con un gran dolor de cabeza. Tú tienes un equipo de música a un volumen muy alto. Si tú estuvieras en su lugar, ¿qué le dirías o qué harías?
30. Te vamos a dar el principio y el final de una historia. Tú tienes que inventarte la parte central de la historia, lo que falta.

*Son las seis de la tarde. Te quieres dar un baño, porque es más relajante que una ducha. En esto, alguien te llama para decirte que van a dar una película interesantísima en la televisión.*

*El final de la historia es que la vecina de abajo está tocando, indignada, el timbre de tu puerta. ¿Qué pasó, qué pudo pasar?*

**HOJA DE RESPUESTAS****(Escala de conducta asertiva para adolescentes de 12-14 años)****Ítem del 1 al 25**

<b>Ítem</b>	<b>A</b>	<b>b</b>	<b>c</b>
<b>1</b>			
<b>2</b>			
<b>3</b>			
<b>4</b>			
<b>5</b>			
<b>6</b>			
<b>7</b>			
<b>8</b>			
<b>9</b>			
<b>10</b>			
<b>11</b>			
<b>12</b>			
<b>13</b>			
<b>14</b>			
<b>15</b>			
<b>16</b>			
<b>17</b>			
<b>18</b>			
<b>19</b>			
<b>20</b>			
<b>21</b>			
<b>22</b>			
<b>23</b>			
<b>24</b>			
<b>25</b>			

**Ítem 26**

---

---

---

**Ítem 27**

---

---

---

**Ítem 28**

---

---

---

**Ítem 29**

---

---

---

**Ítem 30**

---

---

---

**CLAVE DE RESPUESTAS****(Escala de conducta asertiva para adolescentes de 12-14 años)**

El 0 = conducta asertiva El 1 = conducta agresiva

El -1 = conducta inhibida

<b>Ítem</b>	<b>A</b>	<b>b</b>	<b>c</b>
<b>1</b>	0	-1	1
<b>2</b>	-1	1	0
<b>3</b>	0	1	-1
<b>4</b>	-1	1	0
<b>5</b>	0	-1	1
<b>6</b>	0	-1	1
<b>7</b>	0	-1	1
<b>8</b>	0	-1	1
<b>9</b>	0	1	-1
<b>10</b>	-1	1	0
<b>11</b>	-1	1	0
<b>12</b>	0	-1	1
<b>13</b>	-1	1	0
<b>14</b>	-1	1	0
<b>15</b>	0	-1	1
<b>16</b>	-1	1	0
<b>17</b>	0	-1	1
<b>18</b>	0	-1	1
<b>19</b>	-1	1	0
<b>20</b>	1	0	-1
<b>21</b>	1	0	-1
<b>22</b>	0	-1	1
<b>23</b>	-1	1	0
<b>24</b>	1	0	-1
<b>25</b>	1	0	-1

**PARA EVALUAR LAS PREGUNTAS 26 A 30****Ítem 26**

Criterios para asignar puntos:

- \* En la 1.<sup>a</sup> pregunta: SÍ es 1 y NO es 0.
- \* La respuesta correcta a la 2.<sup>a</sup> es: yo y luego mi amigo.
- \* La respuesta correcta a la 3.<sup>a</sup> es: que no puedo al mismo tiempo hacer lo que quiero y agradar a mi amigo. Y a mi amigo le pasará algo parecido cuando se lo diga.

**Ítem 27:** soluciones alternativas.

Se puntúa con un punto cada respuesta distinta, con un máximo de seis puntos en total (aunque dé más respuestas). El único criterio para aceptar las respuestas como válidas, es que sean posibles y adecuadas para la solución del problema, independientemente de su originalidad o rareza. Las respuesta no válidas no restan puntos.

**Pregunta 28:** pensamiento consecuencial.

Puntuar cada consecuencia que ofrezca el alumno, de 1 a 3 puntos, según su acierto. Se puntúa un máximo de 6 consecuencias, de modo que la suma total no pasará de 18 puntos.

**Pregunta 29:** pensamiento de perspectiva o empatía.

Se puntúa la respuesta de 1 a 3 puntos, según haya sido de buena la identificación con su hermano.

**Pregunta 30:** pensamiento medios-fin.

Valorar la mejor respuesta (si es que da varias posibilidades), y hacerlo de 1 a 5, según lo buena que sea esa explicación, como medio para llegar al final (por ejemplo: me dejé el grifo abierto y está cayendo agua por su techo; o puse la tele muy alta y le molesta el ruido; o doy patadas en el suelo al ver la tele, etc.).

## 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: *Desconóctete 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<sup>a</sup> V., A. M<sup>a</sup> 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.