



Fonaments teòrics del Programa de Comp. Social.

PRESENTACIÓ DEL PROGRAMA DE COMPETÈNCIA SOCIAL

Aquest apartat és un recordatori o una introducció destinada als qui no coneixen el Programa de Competència Social (PCS). Qualsevol persona que ja l'hagi estudiat pot passar directament a la segona part, ja que bàsicament aquesta és una transcripció de la informació facilitada durant el curs de l'ICE.

El PCS és un mètode de treball dissenyat per Robert Ross, de la Universitat d'Ottawa al Canadà, a finals dels anys vuitanta. Es va materialitzar en un curs (Curs de Competència Social) eminentment pràctic i amb enfocament cognitiu. L'objectiu del curs és millorar les relacions interpersonals i, consegüentment, pervenir i servir de teràpia als problemes socials i interpersonals. Tot i que inicialment l'objectiu principal eren les persones joves amb problemes, el programa actual, millorat i enriquit, s'adreça a tothom, ja que tots necessitem millorar les nostres relacions interpersonals.

Aquest curs de competència social va ser introduït a Espanya pel professor Vicente Garrido Genovés de la Universitat de València. A les illes Canàries el responsable director del programa, des de l'any 1988, és el professor Manuel Segura Morales, del Departament de Psicologia Educativa, Evolutiva i Psicobiologia de la Universitat de La Laguna. Des dels inicis el curs s'ha impartit al professorat de bona part dels CEP de les illes i a força centres d'Educació Infantil, Primària, Secundària, Cicles Formatius i Batxillerat. Els resultats de millora de les habilitats socials i de les relacions socials entre l'alumnat que ha rebut aquest curs han estat avaluades com extraordinàriament positives i el professorat reacciona amb molt d'interès davant el programa.

Per tal que el programa sigui plenament eficaç ha d'impartir-se complet als alumnes tot i que també és útil com a recurs esporàdic per centrar l'atenció i fer-los reflexionar. Per això se'n poden utilitzar de forma separada i no sistemàtica els jocs i exercicis. Però, insistim, el que és desitjable i eficaç és impartir-lo complet, en les tres parts. Aquestes parts són:

- 1) Habilitats cognitives
- 2) Creixement moral
- 3) Habilitats socials

En relació amb l'aspecte interpersonal de la intel·ligència aquest curs té en compte les idees de Gardner, enriquides per les investigacions de Goleman sobre la intel·ligència emocional i de Marina sobre la intel·ligència creadora. Per millorar aquesta intel·ligència interpersonal el PCS ensenya els cinc pensaments que Spivack i Shure van identificar com a específics per a la resolució de problemes

interpersonals. Aquests pensaments són el causal, l'alternatiu, el conseqüencial, el de perspectiva i el de mitjans-fins, com explicarem tot seguit. El treball experimental de Spivack i Shure, posteriorment confirmat estadísticament per les massives enquestes realitzades per Robert Ross i Elizabeth Fabiano, ha determinat de forma indiscutible que per solucionar els problemes interpersonals, és a dir, per relacionar-se bé, són necessàries aquestes cinc capacitats cognitives. La troballa és important: des d'ara no n'hi ha prou a animar un nen (o un adult) que perdoni qui l'hagi ferit, que no sigui agressiu, que "parli bé" als altres, etc. Perquè no és únicament qüestió de voluntat, de voler o no voler respectar les altres persones i relacionar-s'hi bé: abans d'això cal tenir les cinc capacitats o habilitats cognitives. Aquestes capacitats falten al 86% de la població que presenta problemes de delinqüència i al 78% de la que presenta problemes de drogoaddicció, que són els casos més extrems d'incompetència social. Això explica que molts programes per prevenir o corregir la delinqüència i per a la teràpia de la drogoaddicció no donin un resultat a llarg termini en no incloure l'entrenament cognitiu d'aquests cinc pensaments.

LES CINC HABILITATS COGNITIVES

En què consisteixen aquests cinc pensaments o habilitats cognitives esmentades?

- 1) **El pensament causal** és la capacitat de determinar l'origen o causa d'un problema. Es l'habilitat de dir "el que aquí passa és..." i donar un diagnòstic encertat de la situació. Els qui no tenen aquest pensament ho atribueixen tot a la casualitat, a la mala sort o bé es queden sense paraules davant un problema interpersonal
- 2) **El pensament alternatiu** és l'habilitat cognitiva d'imaginar el major nombre de solucions a un problema determinat. És la capacitat d'obrir la ment, de veure una possible sortida, una altra, una altra... Les persones amb conductes irreflexives o agressives acostumen a estar mancades d'aquest pensament, únicament veuen la sortida violenta ("li trenco la cara", "aquest em sentirà"). Tal i com va dir Machado són aquells que utilitzen el cap no per pensar sinó per envestir.
- 3) **El pensament conseqüencial** és la capacitat cognitiva de preveure les conseqüències d'un dit o d'un fet. Suposa avançar el pensament i preveure el que probablement passarà: "si faig això o si dic això a aquesta persona". Hi ha moltes persones, a la nostra cultura audiovisual, a qui manca aquest pensament. Sempre lamenten o pateixen les conseqüències que no varen ser capaces de preveure: en el comportament en la vida familiar, a no estudiar a temps, a gastar més del que es pot, a dir coses que no havien d'haver dit, a consumir drogues...

- 4) **El pensament de perspectiva** és l'habilitat cognitiva de situar-se en el lloc de l'altre. És el contrari de l'egocentrisme. És comprendre per què pensa així una persona, per què una persona està alegre o trista, per què actua d'aquesta manera. Ens fa comprendre millor, per perdonar, ajudar, consolar, aconsellar i també oposar-nos amb fermesa a qui no té raó. És el pensament que fa possible l'empatia o sintonia afectiva amb els altres. És el pensament que fa possible l'amor i, per tant, ens fa éssers humans. Les persones agressives, especialment aquelles que tenen un pensament més violent, acostumen a estar mancats d'aquest pensament.
- 5) **El pensament de mitjans-fins** és una capacitat complexa que suposa saber marcar-se objectius (fi, finalitat), saber analitzar els recursos de què es disposa per assolir aquest objectiu, saber convèncer els altres per tal que col·laborin i saber programar i temporalitzar les actuacions que ens portaran al fi. És a dir, fixar-se objectius i organitzar els mitjans. Sobre la importància decisiva de les metes, hi han escrit brillantment Oatley i Golemann.

LA DOCÈNCIA DE LES HABILITATS COGNITIVES

Aquests pensaments els té tothom, com a mínim en el seu estat embrionari i, per tant, hi ha la possibilitat d'ensenyar-los per a poder desenvolupar-los. Si ho féssim, les relacions interpersonals, en parella, en família, al treball, entre amics i fins i tot entre enemics serien molt millors del que són ara.

Per ensenyar-nos aquests pensaments existeixen actualment diversos mètodes. Els mateixos Spivack i Shure van dissenyar un manual de jocs, exercicis, còmics i discussions de dibuixos per ensenyar als nens i a les nenes els cinc pensaments.

Mètode T.I.P.S. (entrenament en habilitats de solució de problemes)

Platt i Duome, de l'equip investigador de Spivack i Shure van crear el mètode TIPS (o entrenament en habilitats de solució de problemes interpersonals): vuit lliçons en forma dialogada, amb abundants làmines i amb una insistència especial en el pensament causal, és a dir, en la definició exacta de la situació que es viu. És un curs recomanat tant a persones joves com a persones adultes, a partir dels 16 o 17 anys.

Mètode S.O.C.S. (situació, opció, conseqüències, simulació)

Un altre mètode dissenyat per a les presons de l'Estat de Delaware i actualment utilitzat amb molt d'èxit en molts dels establiments penitenciaris dels Estats Units és el SOCS (situació, opció, conseqüències, simulació): un grup de vuit o deu presos es reuneixen un o dos cops per setmana amb un psicòleg i amb una treballadora social i discuteixen un problema interpersonal, proposat pels presos o presentat pel psicòleg. S'esforcen a definir bé tots els aspectes i detalls del problema (situació), suggereixen totes les possibilitats de solució (opcions), estudien les conseqüències

de cada una de les opcions i quan determinen quina és la millor, és a dir, la que comporta millors conseqüències, representen aquesta opció (simulació) per "veure-la" més clarament. En aquesta simulació els educadors insisteixen molt en l'habilitat social de la negociació.

Mètode de Camp i Bash ("pensa en veu alta")

Un altre mètode per ensenyar aquests cinc pensaments, en aquest cas a nens i nenes petits, és el "Pensa en veu alta" de Camp i Bash, de la Universitat de Denver. Un mètode molt complet per ensenyar-los a donar-se instruccions, a parar l'atenció als estímuls visuals i auditius, i a resoldre els seus problemes interpersonals amb criteris clars.

Mètode CORT 1 (Edward Bono)

El mètode recomanat pel professor Ross per a l'ensenyament dels cinc pensaments és el CORT 1 d'Edward Bono. El curs inicialment estava dissenyat per desenvolupar el pensament lateral o creatiu, però és fàcilment adaptable als cinc pensaments de Spivack i Shure.

Mètode seguit en el curs de l'ICE

En el Curs de Competència Social al que van assistir part del professorat de l'IES El Castell, i tal com s'especifica en el document introductori, es va tenir en compte l'esquema bàsic de De Bono, els estudis de Ross i Garrido, els suggeriments de Camp i Bash, Gardner, Goleman i José Antonio Marina, a més de l'experiència dels professors i professores que van elaborar el curs (Manuel Segura Morales, Juana R. Expósito i Margarita Arcas Cuenca).

EL CREIXEMENT MORAL: DIFERENTS ENFOCAMENTS DE LA FORMACIÓ EN VALORS

Enfocament tradicional religiós

Durant segles, s'han inculcat els valors morals a partir d'una fe religiosa. Moisès va dir al poble jueu que el Senyor Déu havia escrit els Manaments en les taules de pedra, "amb el seu dit", així no hi havia discussió. Buda va predicar els seus cinc preceptes il·luminat per la divinitat, o divinitzat. Mahoma, en imposar els Cinc Pilars de l'Islam i altres preceptes, va dir que li havien estat dictats literalment per l'àngel Gabriel. Així queda clar que qui tingui aquesta fe ha d'acceptar també aquests valors i ajustar-hi la seva conducta. És un enfocament des de dalt, autoritari, tot i que ha demostrat històricament força eficàcia. A més no li mancava lògica: si una persona creu en Déu, és coherent que intenti comportar-se com Déu vol.

Enfocament racionalista-conductista

A l'Occident Europeu, a partir del segle XVIII, amb l'arribada de la Il·lustració, en lloc de Déu, el fonament dels valors passa a ser la raó humana, la raó il·lustrada. Encara que hi hagi els qui no creguin en Déu, la moral continua essent necessària per ser humans i perquè subsisteixi la societat.

En la segona dècada del segle XX sorgeix, dins de la psicologia, el conductisme: no hi ha conductes innates, totes són apreses, i s'aprenen per associació, per reforços o per modelatge. Segons el conductisme, els valors es determinen per consens dins de cada societat i després s'ensenyen per reforços o càstigs: és a dir, primer ens posem d'acord que la laboriositat i la companyonia, per exemple, són valors positius i després, a casa o a l'escola, es felicita i premia qui els viu i es renya o castiga qui és mandrós o egoista.

Enfocament cognitiu-evolutiu de Piaget i Kohlberg.

Tant en l'enfocament religiós com en el racionalista-conductista, els valors ja estan determinats i s'imposen, o almenys es procura "inculcar-los" a les noves generacions. El camí elegit per Piaget i Kohlberg és diferent. Amb una visió evolutiva de la persona, intenten concretar quins són els estadis de raonament moral pels quals passa una persona normal en l'adquisició de valors, és a dir, en el creixement del seu raonament moral. Varen emprendre un estudi massiu, de desenes de milers de persones, per veure com raonen en els diversos moments de la seva evolució moral. Així van arribar a determinar els sis "estadis" de creixement moral, dels quals parlarem en el següent apartat. Van utilitzar, doncs, un mètode semblant al que es fa servir en pediatria per determinar el pes i l'alçada normal dels nens i les nenes i el seu desenvolupament lingüístic i motor en les diverses edats: podem anomenar-lo mètode d'estadística evolutiva.

Enfocament psicosocial del constructivisme.

Continua la línia de Piaget i Kohlberg. Aquesta línia es reflecteix a la LOGSE. S'admet el creixement evolutiu en el raonament moral, per estadis ascendents. Però s'insisteix que el creixement moral suposa un creixement paral·lel o previ en la capacitat intel·lectual de raonament, en l'habilitat lingüística i en la facilitat de relació social. Per altra banda s'insisteix amb força en una cosa ja suposada per Kohlberg: cada persona ha de construir el seu sistema de valors, sense imposicions alienes.

ELS SIS ESTADIS DE DESENVOLUPAMENT MORAL

Kohlberg diferencia els sis estadis que es descriuen a continuació. Tothom comença en el primer, el de l'heteronomia, però no tothom arriba al sisè, molta gent va quedant en els estadis inferiors i només arriben als superiors aquelles persones que són més sanes moralment i més positives i madures per a la societat en què viuen. Els sis estadis no són rígids: les fronteres entre un i altre són flexibles i a més hi ha fluctuacions i retrocessos al llarg de la vida de cada persona. Però els definirem el més nítidament possible, per poder-los comprendre millor. Intentant de fer-los més clars, hem canviat el nom donat per Kohlberg a alguns estadis. Els sis estadis són:

1. Heteronomia (Egoisme)

És l'estadi propi de la infància, quan el bé i el mal el determinen agents externs. El nen o la nena no s'atreveix a fer el que li han dit que està malament, perquè les persones grans es posen serioses o li peguen. El seu únic fre és el temor al càstig: si sap que no hi ha càstig, ho intenta tot. És l'estadi normal dels nens, però hi ha adults que es queden tota la seva vida en aquest estadi: és el cas dels delinqüents, que només es frenen davant el temor. El normal és que només duri els primers cinc anys de vida.

2. Egoisme mutu (Individualisme)

És també una etapa pròpia de la infància i comença cap als cinc anys, a partir del moment en què es descobreixen les regles del joc. Cal complir les regles del joc, no per por al càstig (seria l'estadi 1), ni per respecte als altres, que vindrà en estadis posteriors, sinó per egoisme: perquè comprèn que si no les compleix no el deixen jugar, o que també els altres farien trampa i seria un caos. La regla bàsica en aquest estadi és la llei del Talió, "ull per ull..." Es fa als altres el que ens fan; se'ls deixa en pau perquè ens deixin en pau, no delato un altre perquè ningú no em delati, etc.

És l'estadi de la infantesa, però moltes persones adultes s'hi queden per sempre: et respecto, si em respectes; pots fer el que vulguis, mentre no em molestis; no robo, si tu no robes; no menteixo, si no em menteixes; arribo puntual a la feina, si els altres no arriben tard. Talió, egoisme mutu. Però és un pas gran en relació amb el primer estadi, perquè si tothom arribés al segon, desapareixeria la delinqüència, ja que ningú faria a l'altre allò que l'altre no li ha fet. Normalment dura fins la pubertat o l'adolescència.

3. Expectatives interpersonals (Desig d'aprovació)

Apareix aquí un factor afectiu que humanitza les relacions amb els altres. Ja no ens movem per la por (estadi 1), ni per regles, inflexibles (estadi 2), sinó pel desig d'agradar i de ser acceptats. Es fa el que s'espera de nosaltres, s'actua de manera que ens considerin "bons, bona persona, bon noi, etc." Es manté lleialtat als companys per afecte i, sobretot, pel desig de sentir-nos estimats.

També hi ha molts adults que es queden per sempre en aquest estadi. Són gent agradable, que es fa estimar, però que es deixa portar massa pels altres: en les modes, en el consumisme, en els valors que imposen els mitjans de comunicació, etc. És encara un estadi heterònom. Dura fins a la maduresa moral, és a dir, fins als vint anys, més o menys. La pitjor tempesta que es viu en aquest estadi és el conflicte d'expectatives, quan, per exemple, els pares esperen d'un adolescent una cosa i els amics la contrària.

4. Responsabilitat i compromís (Sistema social i consciència)

Aquí comença l'autonomia, aquí comença l'edat adulta pel que fa a la moral, cap als 18 o 20 anys (tot i que hi ha joves de 15 i 16 anys que ja són en aquest estadi). Actuar *bé* és fer allò a que lliurement t'has compromès (per un sou, per la paraula donada, per responsabilitat davant la pròpia família, davant els companys, davant la societat). Compleix la seva obligació, no per por, ni per egoisme, ni per quedar bé, sinó per responsabilitat. Molesta molt que altres persones siguin irresponsables, però no s'actua com elles (seria caure en l'estadi 2). Es fa allò a que hom s'ha compromès, però no més (fer més és ja propi dels dos estadis superiors), i es limita al seu grup, a la seva família, a les seves amistats; el que hi ha fora d'això "no és el meu problema", no és la meua responsabilitat.

5. Tots tenen dret (contracte social)

És l'estadi de l'obertura al món: no només la meua família, les meves amistats, la meua illa, el meu país, sinó que tots els éssers humans del planeta tenen dret. A què? Primer de tot, a la vida i a la *llibertat*. A una vida humana, encara que sigui modesta i senzilla (alimentació, vivenda, educació, sanitat) i a ser lliures. En el 4t estadi es compleixen les lleis escrupolosament, però en aquest 5è, si alguna llei va contra la vida o contra la llibertat, cal enfrontar-se amb aquesta llei. Per exemple, els qui defensen sincerament (no per aparentar, ni per surar en política) el 0,7% per als països pobres, són en aquest estadi.

6. Tots som iguals (Principis ètics universals)

En aquesta frase, o en l'equivalent de "tots som germans", es pot concretar el raonament moral propi del 6è estadi. Qui arriba a aquest estadi, comprèn que tothom no té només dret a la vida i a la llibertat, sinó que cal creure en la *igualtat* i en la *dignitat* de totes les persones. La regla bàsica ja no és el Talió, com en el 2n estadi sinó la Regla d'Or: "fer a l'altre el que vull per a mi". En aquest estadi hom s'enfronta a les lleis que atemptin contra la igualtat entre tothom o contra la dignitat d'algú. És l'estadi suprem, el de Gandhi, Martín Luther King, Oscar Romero i de moltes altres persones que hi ha entre nosaltres i viuen aquesta igualtat i aquest respecte autèntic, ple d'amor als éssers humans.

D'aquests sis estadis, els dos primers es consideren preconventionals o egocèntrics; el 3r i 4t són convencionals, ja que en ells és essencial el desig de ser acceptats pels altres i el compromís responsable; els dos últims són postconvencionals, ja que no estan regits per lleis ni acords, sinó pels grans principis morals.

Per últim cal recordar que el "raonament moral" no és un pensament abstracte sinó un judici pràctic, una cosa que ens porta a l'acció. Per exemple no n'hi ha prou de dir "em sembla bé que els pobres mengin", sinó que cal lluitar pel 0,7%. Es tracta de "pensar així" per intentar "actuar així"; la resta seria enganyar-se.

No es pot assenyalar quines edats cronològiques corresponen o haurien de correspondre a cadascun d'aquests estadis. Però, de forma indicativa, es pot dir, com ja hem apuntat, que el primer estadi és propi dels nens petits fins als 5 o 6 anys; el segon estadi és propi dels primers anys escolars, de 6 a 10 o 11 anys; el tercer estadi és propi de l'adolescència i la joventut, des dels 11 o 12 anys fins gairebé als 20; els altres estadis no s'acostumen a assolir abans del 16 anys en casos precoços i és freqüent arribar-hi entre els 20 i 30 anys (o mai). Per tant l'alumnat de Secundària acostuma a ser en el segon o tercer i, cap al final, entrant en el quart. Una feina dels educadors serà que ningú s'aturi en el primer, que és el de l'heteronomia total i el de la delinqüència futura.

DISCUSSIÓ DE DILEMES MORALS

Com es pot ajudar una persona a desenvolupar-se moralment, és a dir, a passar d'un estadi a un altre? O fent la pregunta més general, com es pot educar en valors?

Per descomptat es pot continuar utilitzant el mètode conductista d'aprenentatge i ensenyar els valors per reforços o càstigs. Però en l'enfocament cognitiu constructivista, tota imposició des de fora està descartada. El raonament moral ha d'anar creixent dins de cada persona, perquè sigui autèntic i ferm. El paper de l'educació és afavorir aquest creixement, crear l'ambient propici perquè es produeixi.

Per aconseguir-ho, el mètode que proposa Kohlberg i la seva escola és la discussió de sistemes morals. Es tracta de posar persones joves i adultes davant una decisió moral, que els obligui a triar, no en forma teòrica, sinó realment el que farien en aquesta situació. Perquè el "judici moral" no és un judici teòric (tots sabem que la població de Rwanda té dret a menjar), sinó una decisió pràctica (què estic disposat a fer jo per les persones de Rwanda), com acabem de recordar.

La discussió de dilemes morals té una estructura molt senzilla. Els passos que cal fer són els següents:

- 1) Es presenta a tot el grup (millor que no sigui inferior a 10 persones, ni superior a 20) un dilema moral que sigui adequat a l'edat i maduresa del grup. Al dossier de material de l'alumnat se'n ofereixen alguns. Es pregunta al grup què farien ells en el lloc del protagonista del dilema. Són preguntes, la resposta de les quals és sí o no. En aquest primer moment no s'admeten discussions, només sí, o no, o dubto. Aquesta primera resposta es pot donar a mà alçada o, en el cas dels nens (perquè no es deixin influenciar pel líder), en una papereta anònima que digui només sí, o no, o dubto.

- 2) Si hi ha diferència d'opinions (no cal que sigui meitat i meitat, n'hi ha prou que un grup de 5 o 6 dissenteixin), es formen "grups homogenis", és a dir, es posen junts els que opinen el mateix. Aquests grups no han de passar de 5 persones i se'n fan tants com calguin. Se'ls deixa uns cinc minuts aproximadament, perquè escriguin les raons que tenen per dir sí, o no, o dubto. Aquest moment és molt important: es tracta de no deixar-se portar per una intuïció visceral, sinó raonar individualment el seu judici i decisió moral.
- 3) A continuació, tots els grups es reuneixen i cadascun llegeix les seves raons. Quan tots els grups han llegit les seves raons, l'educador va donant la paraula a tothom que vulgui dir alguna cosa; és la discussió general, que pot allargar-se tot el que calgui i segons el temps disponible. L'educador pot fer alguna reflexió si veu que la discussió decau, però no ha d'imposar al final la seva opinió; fins i tot és millor que no la digui si veu que, per la seva autoritat, influirà en els altres. Cal recordar que no es tracta d'inculcar valors ni esquemes de raonament moral, sinó de contribuir al creixement d'aquests valors en l'alumnat.

Nota: Què passa si en plantejar el dilema no hi ha diferència d'opinions, sinó que tots diuen sí o tots diuen no? En aquest cas cal moderar o enriquir el dilema amb més dades, fins que hi hagi discrepàncies entre els alumnes. Si, després de dues modificacions, continua havent-hi unanimitat, aquest dilema no serveix per a aquest grup i cal triar un altre dilema. En l'apartat corresponent al material per l'alumnat s'indiquen aquestes possibles modificacions en diversos dilemes

Generalment és més pràctic que es alumnes no coneguin quins són els estadis morals: així opinen amb més llibertat, sense intentar demostrar res. És molt útil per acabar de "treure suc" a la discussió de cada dilema, tractar d'identificar al final, juntament amb els alumnes les *valors*, que hi va haver en joc i en què no van caure, potser, durant la discussió. Explicarem ara que volem dir amb això.

ESQUEMES DE RAONAMENT MORAL I VALORS

Els sis estadis de Kohlberg es refereixen als *esquemes* de raonament moral que fem per prendre aquelles decisions que tinguin connotacions ètiques. En canvi, els *valors* són els continguts sobre els que es prenen aquestes decisions. Per exemple, una persona pot decidir no mentir per por que la descobreixin o castiguin: estarà actuant en el primer estadi. Una altra pot decidir no mentir als seus amics per ser estimada estaria actuant en el tercer estadi. Dos estadis diferents per a dues persones diferents, però un únic valor en joc, la sinceritat, la veritat. O al revés, dues persones poden estar al mateix estadi, per exemple, el 2n. d'egoisme mutu però raonar així sobre diferents valors, una obeeix al mestre perquè així no es busca embolics, per egoisme, mentre una altra no acusa el seu germà davant els seus pares

perquè entre els nens existeix la regla de no ser un espieta. Són dos valors en el primer cas d'obediència en el segon de solidaritat, però ambdós nens utilitzen un esquema de raonament moral del 2n estadi.

Actualment alguns autors afirmen que no es progressa simultàniament en tots els valors sinó que és molt possible estar en alguns valors en el tercer estadi i en d'altres en el quart. Entrar en aquesta discussió seria molt complex i fins i tot avorrit. N'hi ha prou a haver anotat el tema. A la pràctica de l'educació moral és suficient tenir en compte els sis estadis de Kohlberg i intentar ajudar els alumnes a passar d'un a l'altre (perquè es creix d'un a un, no a salts). Es considera que algú està en un estadi o en un altre segona quin sigui l'esquema de raonament que utilitzi en la majoria dels valors.

Respecte als valors mateixos, no sembla necessari, ni pedagògic, fer una llista jerarquitzada per presentar-la a l'alumnat. El millor és reflexionar-hi a mesura que van sortint en els dilemes i fer que l'alumnat es pregunti si aquests valors que hi van sortint són realment valors o més aviat contravalors, o són indiferents, és a dir, no signifiquen res pera ells i elles. També els dilemes s'han d'anar seleccionant.(entre els que es presenten a l'apartat 6 o els que hi ha a les obres literàries, a les pel·lícules vistes a la televisió, a les notícies dels diaris o als problemes de cada dia), de tal manera que es discuteixin una i altra vegada els principals valors que presenten. Ens referim a valors com la veritat, el respecte, la vida, l'amor a la natura, el perdó, la companyonia, la solidaritat, la bellesa l'harmonia, la pau, la serenitat, l'amor.

EDUCACIÓ EN VALORS: OBJECTIUS I EXPERIÈNCIES

Tant a l'escola com en grups de joves o adults, per a l'educació en valors s'han de tenir molt clars els objectius que es desitgen.

Tots els autors que escriuen actualment sobre educació ètica coincideixen que els objectius que l'educador s'ha de proposar són aquests:

- 4) Educar en l'empatia, o com a mínim en "l'alteritat", és a dir, ensenyar mitjançant exercicis, discussions i reflexió individual que existeixen altres persones i que se les ha de considerar per respectar-les.
- 5) Entrenar en el diàleg, a saber escoltar i saber comunicar amb claredat el meu pensament. Es pot utilitzar la tècnica de repetir, resumint, el que l'altra persona ha dit i demanar-li que faci el mateix amb les idees que jo li exposi.
- 6) Ensenyar a negociar, a posar-se d'acord d'una manera justa. Tant en els temes domèstics (rentar vaixelles, acordar l'hora de tornada a casa els

fills o a on passar les vacances, etc.) com en temes laborals (sou, distribució de responsabilitats i tasques, en reunions de veïns, en sindicats, etc. Cal ensenyar a buscar totes les alternatives possibles i a escollir la millor, la que sigui més justa per les dues parts.

- 7) Desenvolupar la solidaritat, que coneguin l'alegria de repartir les coses materials. Que participin democràticament en les discussions i en les preses de decisions. Que aprenguin a tenir en compte la seva vinculació vital amb els altres. Que superin, en la seva vida diària, l'autosuficiència, l'aïllament buscat, l'egoisme, l'intentar aprofitar-se de l'altre...
- 8) Entrenar-los per a una crítica constructiva de la realitat personal i social. Que sàpiguen defensar-se de la propaganda comercial i política, de les pressions de grup, d'autoavaluar-se pejorativament, sense autoestima o al contrari, idealitzar-se, sense sentit crític realista.
- 9) Informar-los sobre continguts de relleu moral. En concret que coneguin la Declaració dels Drets Humans i altres acords similars.
- 10) Animar-los a posar-se d'acord sobre les normes de convivència que afectin tot el grup.

Les *experiències educatives* que poden utilitzar-se per aconseguir aquests objectius son:

- 1) Qualsevol ocasió que sorgeixi en el grup, on es susciti una discussió moral.
- 2) La participació del grup en activitats cíviqes que realitzin altres grups i que mereixin suport: protestes, manifestacions, assegudes, cartes a autoritats, repartiment d'opuscles, declaracions a la premsa, etc.
- 3) Organització democràtica del grup, amb participació real de tothom responsabilitat compartida per tothom.
- 4) Utilitzar diverses tècniques grupals per a la discussió de problemes ètics i per al desenvolupament del pensament crític. Per exemple, repartir a cadascú un paperet amb una frase inacabada de contingut moral: "si trobo diners en un taxi...", "si veig un amic meu robant....", "si veig un accident a la carretera..." , etc. demanar-los que les completin. sense

posar el seu nom, per després discutir-les en el grup. També es pot llegir una notícia als diaris i fer dos exercicis: discutir la notícia i dir si s'hi està d'acord o no, i per quines raons, i després discutir la manera en que es dóna la notícia: si és esbiaixada, si la treuen de context, si és incompleta, avorrida, etc.

INTRODUCCIÓ A LES HABILITATS SOCIALS

Les habilitats socials són conductes que faciliten la relació interpersonal, no d'una forma agressiva ni inhibida, sinó assertiva. Aquestes conductes hàbils requereixen, prèviament, unes capacitats cognitives (com per exemple tenir pensament alternatiu, conseqüencial sobretot de perspectiva, que significa saber posar-se al lloc d'un altre). igualment l'habilitat social implica control de les pròpies emocions i algun entrenament de la motricitat. Però, ineludiblement, les veritables habilitats socials requereixen una maduresa emocional segons l'edat de cadascú, sense la qual, les habilitats es converteixen en manipulació i cinisme.

Les habilitats socials s'aprenen per observació de models per la tècnica d'assaig i error.

DEFINICIÓ

Les habilitats socials no són simples normes d'urbanitat, imposades per la societat i interioritzades per cadascun de nosaltres. Tampoc no és un codi de "saviesa mundana" que ens ensenya quin vestit correspon a cada ocasió, quin vi lliga bé amb tal menjar o com pelar la fruita sense tocar-la amb les mans.

Les habilitats socials són conductes, verbals i no verbals, que faciliten una relació interpersonal assertiva. En anomenar-les "conductes", volem dir que han de manifestar-se exteriorment i de forma estable, és a dir, que la persona les manifesti normalment, tot i que tingui de tant en tant alguna fallada. Diem que aquestes conductes poden ser verbals i no verbals. Són "verbals" perquè la major part de la nostra comunicació d'idees es fa mitjançant les paraules. No només cal utilitzar paraules expressives i correctes, sinó dir-les amb el to adequat (el to de broma fa canviar el sentit de les paraules, un to acerat o glacial pot agreujar molt la serietat d'unes paraules de retret, etc.) i fer-ho en el moment oportú. Són conductes "no verbals" perquè bona part de la comunicació, principalment en els seus aspectes emocionals i afectius, es realitza no verbalment: per la mirada, el somriure, els gestos de la cara i de les mans (per exemple una carícia, o una amenaça) i la distància entre els interlocutors. Per ser socialment hàbil cal aprendre a captar aquests missatges no verbals i a emetre'ls oportunament.

VESSANT COGNITIU I MORAL DE LES HABILITATS SOCIALS

Aquestes habilitats per a la relació, anomenades també habilitats socials, requereixen unes habilitats cognitives prèvies. Gardner parla d'una intel·ligència específica, anomenada "intel·ligència interpersonal". Spivack i Shure parlen de "cinc pensaments" que equivalen a aquesta intel·ligència interpersonal; diuen que una persona no pot ser hàbil socialment si no té pensament alternatiu, és a dir, si no veu diverses sortides a una situació interpersonal, diverses solucions possibles a un problema de relació. També necessita pensament causal, que és la capacitat per fer un diagnòstic interpersonal, per poder determinar encertadament què està passant per exemple en una parella o en un grup humà qualsevol. Un altre pensament imprescindible és el conseqüencial, com és saber preveure les conseqüències d'un fet o una dita i preveure vol dir imaginar-les amb encert, abans de fer o dir alguna cosa. Per últim, no hi haurà possibilitat d'una bona relació interpersonal, sobretot a nivells profunds, sense el pensament de perspectiva, és a dir, sense empatia, que és saber posar-se al lloc de l'altre i saber sintonitzar amb la seva alegria, la seva tristesa, el seu entusiasme, els seus temors. De com entrenar els alumnes en aquests pensaments de Spivack i Shure, se'n tracta a la primera part d'aquest curs.

Abans hem parlat dels estadis de creixement moral i dels valors morals. Si una persona, i ens referim ara a un adult, no té un altre valor que el diner (és a dir, només considera important i només valora, en la pràctica diària, els diners), i a més està en l'estadi 1r, el d'heteronomia, de raonament moral, aquesta persona no es pot relacionar bé amb els altres. Aquesta persona intentarà manipular i aprofitar-se'n dels altres, en benefici propi. Aquesta persona serà un delinqüent, més o menys descarat.

Per relacionar-se bé, humanament, amb els altres, cal tenir altres valors, és a dir, apreciar o considerar valuosa l'amistat, la sinceritat, la fidelitat, el respecte, la justícia, etc. I cal ser almenys al 2n estadi de creixement moral, el d'egoisme mutu o llei del Talió. Evidentment, si en lloc de viure al 2n estadi, ja ha passat al 3r (és a dir, considera que és bo i moral no només fer a l'altre el que ell li fa, sinó fer el que els altres esperen d'ell), la seva relació interpersonal serà molt millor i més satisfactòria per a tots. I si ha arribat al 4t (i encara millor si ha arribat al 5é o 6é) ja és un "adult moral", responsable dels seus actes i complidor dels seus compromisos, és a dir, és una persona amb qui es pot comptar a la feina per tirar endavant el que li correspon, una persona amb qui poden comptar els seus amics, amb qui es pot comptar a la família, perquè doni la cara sempre que calgui, aleshores tindrem una persona responsable, amb qui la relació interpersonal es fa humana i veritable, a nivells molt profunds.

3. EXEMPLES D'HABILITATS SOCIALS

Posar exemples d'habilitats socials és esmentar qualsevol conducta hàbil de comunicació interpersonal. Per exemple, saber escoltar (n'hi ha que senten però no escolten), saber demanar un favor (n'hi ha que tenen por a demanar-lo i n'hi ha que exigeixen a l'altre que els faci aquest servei), saber elogiar el que està ben fet, saber disculpar-se per alguna cosa mal feta (n'hi ha que no es disculpen, per timidesa; n'hi

ha que no es disculpen per orgull; n'hi ha que es disculpen agressivament i provoquen una nova discussió), saber dir que no, saber presentar una queixa i saber rebre-la, saber mostrar desacord (n'hi ha que no estan d'acord amb una crítica a un altre, però callen i riuen; n'hi ha que no estan d'acord amb l'aspecte d'un altre i li diuen que està elegantíssim per riure-se'n al darrere), saber negociar o posar-se d'acord amb qui s'estava en desacord (és l'habilitat social reina, la més difícil), saber expressar els propis sentiments, saber fer front a la por o al ridícul o al fracàs.

És a dir, tenir habilitats socials és ser persona, és relacionar-se bé amb els altres, és ser assertiu i autèntic. Ni menys ni més.

HABILITATS SOCIALS I ASSERTIVITAT

Tal com reconeix Caballo (1991) a la p. 404 de la seva completíssima obra sobre tècniques de teràpia, de conducta, a la pràctica és el mateix conducta socialment hàbil que assertivitat. Assertivitat és dir o fer allò que penso sincerament, el que em sembla més just, però sense faltar als drets dels altres. Està molt relacionada amb la sinceritat, amb la valentia i amb el respecte. D'acord amb una antiga tradició, es podria definir l'assertivitat com a valentia cortesa o cortesia valenta. Som persones assertives quan una cosa no treu l'altra; la valentia no arracona la cortesia, ni a l'inrevés.

Contra l'assertivitat podem pecar per excés o per defecte. Pel costat de l'excés hi ha l'agressivitat i pel del defecte hi ha la inhibició. L'agressivitat és violència verbal o física, intentar imposar la meua opinió o el meu caprici sense respecte pels drets dels altres. La inhibició és covardia o mandra, o covardia i mandra alhora... La inhibició no resol els problemes perquè no s'hi enfronta. L'agressivitat tampoc resol els problemes perquè no porta a l'acord sinó a l'enfrontament. A la persona inhibida se li acumulen els problemes sense resoldre, a la persona agressiva li sorgeixen contínuament nous problemes com a resultat d'enfrontar-se malament amb els que ja tenia.

Ensenyar habilitats socials és ensenyar assertivitat. No només les persones amb tendència a l'agressivitat necessiten aquestes habilitats, també les necessiten les inhibides. El problema que trobem sempre que s'inicia un programa d'habilitats socials és que aquelles persones a qui va adreçat creuen en un dogma infal·lible: que davant d'un problema determinat només hi ha dues actituds possibles: l'agressivitat o no fer res. Ho donen per suposat; sense dubtar-ho ni voler-ho discutir. No coneixen la tercera resposta possible, que és l'única correcta: l'assertivitat. Per això, quan s'adonen que els volem treure de la seva inhibició entenen que el que desitgem és que siguin agressius; i quan veuen que els volem treure de la seva agressivitat, donen per fet que els volem fer inhibits. Hem de recordar l'existència d'aquest "dogma" i no caure al parany. Ha de quedar molt clar a l'alumnat que no volem violents ni covards; volem que aprenguin assertivitat, que és la forma més difícil de valentia. Que siguin persones que diguin el que pensen, sense perdre el respecte als que pensen d'una altra manera; persones que no es facin fortes amb els febles i

febles amb les fortes sinó que mantinguin sempre una fortalesa serena davant la incoherència, la immaduresa i l'egoisme d'altres persones.

Tot i així, el concepte d'assertivitat no és invariable, sinó que és relatiu, depenent del context cultural on visqui l'alumnat. L'important és encertar sempre amb aquest punt mig entre la inhibició i l'agressivitat.

MESURA DE L'ASSERTIVITAT

Per avaluar inicialment o diagnosticar el grau d'assertivitat d'un grup d'alumnes amb qui es pretén organitzar un curs d'habilitats socials, comptem amb diverses escales de mesura.

Goldstein prefereix l'observació directa: és l'instrument més fiable, sempre que sigui possible. Si ja coneixem bé els qui han de participar al curs, Goldstein proposa aquest procediment senzill: es trien, per intuïció i sentit comú, unes dotze o quinze habilitats socials, que se sospita que són les més deficitàries o les més necessàries en el grup amb que treballarem. A continuació, s'observa el comportament de cada component del grup, amb entrevistes individuals i amb l'ajut, si és possible, de consultes externes o d'algú que conegui el grup. Amb aquesta informació, s'atribueix una puntuació per a cada habilitat social, de l'1 al 5, on:

- 1 punt: significa que la persona no manifesta mai aquesta habilitat social
- 2 punts: que la manifesta molt rarament,
- 3 punts: que ho fa de tant en tant,
- 4 punts: molt sovint,
- 5 punts: sempre

Així, podem seleccionar les 8 o 9 habilitats socials que han obtingut les xifres més baixes per muntar el programa.

Una altra possible avaluació inicial, més ràpida que l'observació personal i també fiable, consisteix en l'aplicació de "l'Escala de conducta assertiva per a nens i nenes" (CABS o Chudren Assertive Behavior Scale de Michelson, 1987, PP. 203-213 i 215-222). Al final d'aquest dossier trobareu una adaptació d'aquest CABS de Michelson. L'Escala adaptada consisteix en 25 preguntes de situacions socials, en que cal actuar assertivament. Es proposa la situació al nen o la nena i es donen tres possibles respostes perquè s'identifiqui amb la que representa millor el que faria en la situació donada (cal anar amb compte que no triïn allò que "haurien de fer", sinó el que farien de veritat, el que fan realment). De les tres respostes una és assertiva, una és inhibida i una és agressiva. L'alumnat pot respondre per escrit o oralment. La forma de puntuar les respostes és la següent: la resposta assertiva és 0, la inhibida és -1, i l'agressiva és 1. Un alumne o una alumna que, en la suma final, s'aparti poc del 0, té un bon grau d'assertivitat; com més "negatiu" tingui, és més inhibid, sobretot si s'apropa a -25; com més "positiu" tingui, tant més agressiu és, sobretot si s'apropa a 25.

En realitat, aquesta escala CABS és més rica del que acabem de descriure, ja que si l'alumne o l'alumna és capaç de diferenciar la seva possible reacció, davant la situació suggerida, si aquesta reacció s'esdevé davant el que ha dit o fet un altre company o un adult, se li demana una resposta doble per situació: què faria si qui ho diu és un company i què faria si qui ho diu és una persona gran. I no és només això, sinó que Michelson també utilitza el CABS per preguntar a un adult sobre l'alumne o l'alumna. Pot ser un dels seus progenitors, un professor o una professora, o alguna altra persona que el conegui bé i sigui objectiva. Se li pregunta què creu que faria l'alumne o l'alumna en cadascuna de les situacions donades. També a l'adult se li pot demanar una doble resposta: què creu que faria davant d'un igual i què creu que faria davant d'un adult. També pot ser útil demanar a cada alumne que respongui el CABS, però no en relació a si mateix, sinó com si fos el company o companya que el coneix millor.

A la nostra adaptació, de les 25 preguntes tancades, s'hi afegixen 5 preguntes (preses del MEPS de Spivack i Shure) sobre els cinc pensaments. Al final, s'explica clarament com cal avaluar les respostes.

Hi ha diverses escales més per mesurar l'assertivitat, però no volem perdre de vista el sentit pràctic d'aquest dossier i no insistim més en aquest tema. Qualsevol de totes dues fórmules recomanades, la de Goldstein o el CABS, és satisfactòria i eficaç per a un diagnòstic inicial del grup amb que treballarem.

Nota: Si no s'utilitza el CABS com a test (pretest i postest del curs), es pot utilitzar, amb excel·lents resultats, com a material de treball per ensenyar assertivitat. Es planteja a la classe la situació indicada a cada pregunta del CABS i es discuteix amb el grup quina és la resposta assertiva i per què és la millor.

BIBLIOGRAFIA

- * ÁLVAREZ HERNÁNDEZ, J.: *Habilidades sociales en la educación infantil*, Madrid, Escuela Española, 1996
- * BANDURA, A y R. WALTERS: *Social Learning and Personality Development*, New York, Holt Rinehart, 1963.
- * BECK, A.: *Terapia cognitiva de la depresión*, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1983.
- * BOLÍVAR, A.: *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*, Madrid, Escuela Española 1993.
- * CABALLO, Vicente E.: *Teoría, evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*, Valencia, Promolibro, 1989.

- * CABALLO, Vicente E.; Manual de técnicas de terapia y modificación de conducta, Madrid, Siglo XXI de España, 1991.
- * CORTINA, A.; *La Ética de la sociedad civil*, Madrid, Alauda, 1994
- * 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 lateraj*, Barcelona, Paidós Empresa, 1991
- * DE BONO, E.; *Seis pares de zapatos para la acción*, Barcelona, Paidós Empresa, 1992
- * GARDNER, H.; *La nueva ciencia de la mente*, Barcelona, Paidós, 1988
- * GARDNER, H.; *Inteligencias múltiples*, Barcelona, Paidós, 1995
- * GARRIDO GENOVÉS, Vicente; *Delincuencia juvenil*, Madrid, Alhambra, 1987
- * GARRIDO GENOVÉS, Vicente; *Pedagogía de la delincuencia juvenil*, Barcelona, CEAC, 1990
- * GARRIDO GENOVÉS, Vicente; *Técnicas de tratamiento para delincuentes*, Madrid, Fundación Ramón Areces, 1993
- * GARRIDO GENOVÉS, Vicente y M^a. Jesús LÓPEZ LATORRE; *La prevención de la delincuencia: el enfoque de la competencia social*, València, Tirant lo Blanch, 1995
- * GOLEMAN, David; *Inteligencia emocional*, Barcelona, Kairós, 1996
- * GONZALEZ LUCINI, F.; *Temas transversales y educación en valores*, Madrid, Alauda, 1993
- * GOLDSTEIN, A. P. y col. ; *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia*, Barcelona, Martinez Roca, 1989
- * HERSH, R. y col.; *El crecimiento moral de Piaget a Kohlberg*, Madrid, Narcea, 1984
- * KOHLBERG, L.; *The Psychology of moral development moral stages and the life cycle*, San Francisco, Harper and Row, 1984

- * MARINA, J. A.; *Teoría de la inteligencia creadora*, Barcelona, Anagrama, 1993.
- * MARINA, J. A.; *El laberinto sentimental*, Barcelona, Anagrama, 1996.
- * MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA; *Prímana, Orientación y Tutoría*, Madrid, MEC, 1992.
- * MICHELSON L. y col.; *Las habilidades sociales en la infancia*, Barcelona, Martinez Roca, 1987.
- * 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
- * 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*, Cuadernos de Pedagogía, Octubre 1995, N1 240 PP 14-17
- * REDONDO, Santiago; *Evaluar e intervenir en las prisiones*, Barcelona, Universitat, 1993
- * ROSS, R. y E. FABIAN O; *Time to think. A Cognitive Model of Delinquency Prevention and Qfender Rehabilitation*, Johnson City, Inst. Social Sciences, 1985
- * ROSS, R.; *Prevención de la delincuencia a través del entrenamiento cognitivo*, Garrido y Vidal Lecturas de Pedagogía Correccional, València, Nau Llibres 1987
- * ROSS, R. E. FABIANO y V.GARRI DO; *El pensamiento prosocial. El modelo cognitivo para la prevención y tratamiento de la delincuencia*, Revista Delicuencia monográfico nº. 1, Valencia 1990.
- * SPIVACK, G. y M. B. SHURE; *Social adjustment of young children . a cognitive approach to solving real4ife problems*, San Francisco, Jossey Bass, 1974
- * VILLAPALOS, G y LÓPEZ QUINTÁS, A.; *El libro de los valores*, Barcelona, Planeta, 1996 CEAC, 1990