INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA CON ADOLESCENTES

Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos

Maite Garaigordobil Landazabal

PSICOLOGÍA PIRÁMIDE

MAITE GARAIGORDOBIL LANDAZABAL
PROFESORA TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE PERSONALIDAD, EVALUACIÓN
Y TRATAMIENTOS PSICOLÓGICOS DE LA UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO

INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA CON ADOLESCENTES

Un programa para el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos

EDICIONES PIRÁMIDE

COLECCIÓN «PSICOLOGÍA»

Director:
Ángel Rivière
Catedrático de Psicología Cognitiva
de la Universidad Autónoma de Madrid

Diseño de cubierta: C. Carabina

Realización de cubierta: Anaí Miguel

Reservados todos los derechos. El contenido de esta obra está protegido por la Ley, que establece penas de prisión y/o multas, además de las correspondientes indemnizaciones por daños y perjuicios, para quienes reprodujeren, plagiaren, distribuyeren o comunicaren públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, o su transformación, interpretación o ejecución artística fijada en cualquier tipo de soporte o comunicada a través de cualquier otro medio, sin la preceptiva autorización.

© Maite Garaigordobil Landazabal
© Ediciones Pirámide (Grupo Anaya, S. A.), 2000
Juan Ignacio Luca de Tena, 15. 28027 Madrid
Teléfono: 91 393 89 89. Fax: 91 742 36 61
Depósito legal: M. 3.153-2000
ISBN: 84-368-1449-5
Printed in Spain
Impreso en Lavel, S. A.
Polígono Industrial Los Llanos. Gran Canaria, 12
Humanes de Madrid (Madrid)

Índice

Introducción 13

1. Antecedentes y fundamentación teórica del programa de intervención 17

1. Antecedentes del trabajo 17
2. Fundamentación teórica del programa de intervención 18
   - 2.1. Encuadre evolutivo de la adolescencia: interacción con iguales y desarrollo de la identidad personal y social 20
     - 2.1.1. Ambiente socio-histórico-cultural y características del adolescente 20
     - 2.1.2. Contextualización general de la adolescencia 22
     - 2.1.3. Transformaciones biológicas y psicológicas subyacentes al desarrollo de la identidad personal y social 24
     - 2.1.4. Transformaciones sociales: significación y evolución del grupo en la adolescencia 26
     - 2.1.5. Efectos de la interacción con iguales en el desarrollo de la personalidad 28
     - 2.1.6. Papel diferencial de la influencia del grupo de iguales: estudios transculturales 33
     - 2.1.7. La importancia de los amigos en la adolescencia 34
   - 2.2. La conducta prosocial: definición, determinantes y contribuciones 37
     - 2.2.1. Definición de la conducta prosocial 37
     - 2.2.2. Factores determinantes de las conductas prosociales de ayuda y cooperación 39
     - 2.2.3. Contribuciones de las experiencias cooperativas al desarrollo 56
   - 2.3. Desarrollo del grupo y educación en derechos humanos: una perspectiva psicosocial de lo educativo 58
     - 2.3.1. Los valores en la educación 59
     - 2.3.2. Una perspectiva psicosocial de lo educativo: el grupo-aula como sistema de relaciones socioafectivas 61
     - 2.3.3. Dinámica de grupos: concepto de grupo y etapas del desarrollo grupal 62
     - 2.3.4. Derechos humanos como objetivo de intervención 69
     - 2.3.5. Parámetros de una educación pacifista 74
     - 2.3.6. Prejuicios, estereotipos, racismo: fenómenos negativos para los derechos humanos 84

© Ediciones Pirámide

2. Descripción del programa de intervención 91

1. Objetivos y caracterización del programa 91
   1.1. Objetivos generales y concretos 91
   1.2. Características y configuración del programa 93
2. Procedimiento para la aplicación del programa con un grupo 94
   2.1. Variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención 94
   2.2. Sugerencias metodológicas para la dirección de la intervención con un grupo: el rol del adulto 96
   2.3. Técnicas para facilitar el proceso de desarrollo grupal 100
      2.3.1. Técnicas de dinámica de grupos para el desarrollo de la acción 100
      2.3.2. Técnicas de estimulación y regulación de la discusión o debate 101
   2.4. Diseño de las sesiones y propuestas de estructuración de la intervención 102
3. Módulos del programa e índice de las actividades 111
4. Consigna de introducción al programa 113
5. Descripción de las actividades del programa 115

3. Metodología e instrumentos de evaluación del programa 221

1. Evaluación pretest-postest: evaluación sumativa 221
   1.1. Batería de socialización BAS-3 (Silva y Martorell, 1989) 223
   1.2. Autonconcepto AFA. Forma A (Musitu, García y Gutiérrez, 1991) 227
   1.3. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto (Garaigordobil, ad hoc) 228
   1.4. Listado de adjetivos para la evaluación de la imagen de los compañeros del grupo (Garaigordobil, ad hoc) 231
   1.5. Inventario de altruismo (Ma y Leung, 1991) 233
   1.6. Sociométrico: amistad y prosocial (Garaigordobil, ad hoc) 235
   1.7. Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales (Garaigordobil, ad hoc) 238
   1.8. Frases incompletas para la evaluación de los prejuicios (Garaigordobil, ad hoc). 240
   1.9. Cuestionario de evaluación de la capacidad para analizar sentimientos (Garaigordobil, ad hoc) 244
   1.10. Autoinforme de conducta asertiva ADCA-1 (García y Magaz, 1994) 246
   1.11. Cuestionario de evaluación de la empatía (basado en el cuestionario de empatía disposicional de Merhabian y Epstein, 1972) 248
   1.12. Cuestionario de autoevaluación de la ansiedad estado-rasgo (Spielberg et al., 1973/1990) 251
   1.13. Escala de problemas de conducta EPC (Navarro, Peiró, Llácer y Silva, 1993) 254
   1.14. Escala de autoconcepto AC (Martorell, Aloy, Gómez y Silva, 1993) 257
   1.15. Escala de conducta antisocial ASB (Allsopp y Feldman, adaptación española de Martorell y Silva, 1993) 260
   1.16. Escala de asertividad EA (Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva, 1993) 262
   1.17. Cuestionarios de evaluación del programa (Garaigordobil, ad hoc) 265
2. Evaluación continua: evaluación formativa 267
   2.1. El diario de las sesiones y el análisis de los productos de la actividad 267
   2.2. Los productos de la actividad: un referente para el debate y para la evaluación del grupo 274

© Ediciones Pirámide

4. El estudio empírico de evaluación del programa 329

1. Objetivos e hipótesis del estudio 329
2. Metodología 329
   - 2.1. Diseño 329
   - 2.2. Muestra 331
   - 2.3. Procedimiento 331
   - 2.4. Instrumentos 332
3. Análisis de los datos y resultados 333
   - 3.1. Efectos experimentales del programa en las variables objeto de estudio 333
     - 3.1.1. Relaciones intragrupo amistosas y prosociales 345
     - 3.1.2. Prejuicios: imágenes positivas, negativas y neutras 346
     - 3.1.3. Autoasertividad-heteroasertividad 347
     - 3.1.4. Ansiedad estado-rasgo 348
     - 3.1.5. Conducta social (autoevaluación) 348
     - 3.1.6. Conducta social (evaluación del profesor) 349
     - 3.1.7. Problemas de conducta (evaluación de los padres) 350
     - 3.1.8. Conducta antisocial 351
     - 3.1.9. Conducta prosocial altruista 352
     - 3.1.10. Empatía 352
     - 3.1.11. Autoconcepto 353
     - 3.1.12. Autoconcepto-autoestima 353
     - 3.1.13. Autoconcepto: académico, social, emocional, familiar y global 354
     - 3.1.14. Concepto de los compañeros del grupo 355
     - 3.1.15. Estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales conflictivas 356
     - 3.1.16. Conducta social: asertiva, agresiva y pasiva 356
     - 3.1.17. Capacidad de análisis de sentimientos 357
     - 3.1.18. Síntesis de resultados 358
   - 3.2. Análisis subjetivo del cambio en las variables objeto de estudio 361
     - 3.2.1. Resultados del cuestionario de evaluación del programa para los adolescentes 361
     - 3.2.2. Resultados del cuestionario de evaluación del programa para los profesores y observadores 384
   - 3.3. Conclusiones 396

Anexos 403

Referencias bibliográficas 471

© Ediciones Pirámide

Índice de cuadros, tablas y figuras

2. Descripción del programa de intervención

Cuadro 2.1. Estructuración de una sesión de intervención 96
Cuadro 2.2. Módulos e índice de las actividades del programa 111

3. Metodología e instrumentos de evaluación del programa

Cuadro 3.1. Variables e instrumentos de evaluación del programa 222
Cuadro 3.2. Secuenciación de las sesiones de evaluación pretest-postest 223
Cuadro 3.3. Indicadores de observación y valoración de la ejecución de un grupo en la actividad «titular la foto» 271
Cuadro 3.4. Evaluación del producto de la actividad «titular la foto» 272
Tabla 3.1. Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en BAS-3 ... 224
Tabla 3.2. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles para la BAS-3. 225
Tabla 3.3. Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en AFA 227
Tabla 3.4. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles para el AFA ... 228
Tabla 3.5. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles para el listado de adjetivos de evaluación del autoconcepto 230
Tabla 3.6. Correlaciones del listado de adjetivos para evaluar el autoconcepto con el AFA y con el AC (estudio de validez) 230
Tabla 3.7. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles para el listado de adjetivos de evaluación del concepto de los demás 232
Tabla 3.8. Correlaciones del listado de adjetivos para evaluar el concepto de los demás con el listado de evaluación del autoconcepto 232
Tabla 3.9. Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en el inventario de altruismo 233
Tabla 3.10. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles para el inventario de altruismo 234
Tabla 3.11. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles para el sociométrico 236
Tabla 3.12. Correlaciones entre la evaluación sociométrica y la evaluación de la conducta social por parte del profesor (estudio de validez) 237
Tabla 3.13. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles para el cuestionario de estrategias de resolución de situaciones sociales 239
Tabla 3.14. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en las frases incompletas para la evaluación de prejuicios 241

© Ediciones Pirámide

Tabla 3.15. Correlaciones entre las cogniciones prejuiciosas, positivas y neutras con diversas conductas sociales y rasgos de personalidad 243
Tabla 3.16. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en el cuestionario de evaluación de la capacidad de analizar sentimientos 245
Tabla 3.17. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en el ADCA. 247
Tabla 3.18. Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en el cuestionario de empatía 249
Tabla 3.19. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en el cuestionario de empatía 250
Tabla 3.20. Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en el cuestionario de ansiedad 252
Tabla 3.21. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en el cuestionario de ansiedad 253
Tabla 3.22. Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en problemas de conducta 256
Tabla 3.23. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en la escala de problemas de conducta 256
Tabla 3.24. Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en autoconcepto-autoestima del AC 259
Tabla 3.25. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en autoconceptoautoestima del AC 259
Tabla 3.26. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en conducta antisocial 261
Tabla 3.27. Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en conducta asertiva 264
Tabla 3.28. Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en conducta asertiva 265

4. El estudio empírico de evaluación del programa

Cuadro 4.1. Hipótesis del estudio 330
Tabla 4.1. Medias y desviaciones típicas en experimentales y control en la fase pretest, postest y en la diferencia postest-pretest para todas las variables objeto de estudio. . 334
Tabla 4.2. Análisis de varianza, análisis multivariado y covarianza en experimentales y control en la fase pretest, postest y en la diferencia postest-pretest para todas las variables objeto de estudio 337
Tabla 4.3. Frecuencias y porcentajes del nivel global de cambio en objetivos complementarios del programa 363
Tabla 4.4. Secuenciación de objetivos complementarios en función del nivel global de cambio 369
Tabla 4.5. Frecuencias y porcentajes del nivel diferencial de cambio en objetivos complementarios del programa 371
Tabla 4.6. Secuenciación de objetivos complementarios con alto nivel de cambio 372
Tabla 4.7. Medias y desviaciones típicas de las variables evaluadas con el cuestionario de evaluación del programa para profesores y observadores 384
Tabla 4.8. Objetivos del programa valorados por adultos y adolescentes con alto nivel de cambio 393
Figura 4.1. Representación gráfica del cambio en experimentales y control en las variables objeto de estudio 340
Figura 4.2. Grado de placer generado por el programa 361
Figura 4.3. Representación gráfica del cambio en objetivos complementarios del programa. 364
Figura 4.4. Cambio percibido por los adultos en objetivos complementarios del programa. 386

© Ediciones Pirámide

Introducción

El trabajo que se presenta en este libro ha tenido por objetivo diseñar un programa grupal de intervención psicológica para estimular el desarrollo personal y la educación en derechos humanos durante la adolescencia (12-14 años), implementarlo en varios grupos experimentales y evaluar sus efectos en el desarrollo del adolescente. En concreto se ha evaluado el impacto del programa en diversas variables del desarrollo social y afectivo-emocional relacionadas con la educación en los derechos humanos, como son: las conductas sociales tanto prosociales como antisociales, el autoconcepto, la imagen de los demás, la empatía, la ansiedad, la capacidad de analizar sentimientos, las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales, los prejuicios, los problemas de conducta y la asertividad.

La información referente a este trabajo se estructura para su exposición en cuatro capítulos en los que se presentan: 1) los antecedentes y la fundamentación teórica del trabajo; 2) la intervención, es decir, los objetivos y características del programa, la descripción de sus actividades y la metodología para su implementación con un grupo; 3) la metodología y los instrumentos empleados para evaluar el programa, así como 4) el estudio empírico realizado y los resultados obtenidos.

En el capítulo 1 se presentan los antecedentes del trabajo y la fundamentación teórica del programa diseñado. Este programa se fundamenta teóricamente en las conclusiones que se derivan de tres líneas de investigación. En primer lugar, la que encuadra evolutivamente el programa, es decir, los datos referentes a los cambios que se producen en esta etapa adolescente, así como el papel de la interacción entre iguales en el desarrollo personal y social durante la adolescencia. La segunda línea subyacente al programa se refiere a los estudios sobre la conducta prosocial. El análisis se opera en torno a los factores que influyen en el desarrollo de la conducta prosocial y los beneficios de las experiencas cooperativas para el desarrollo personal y social. En último lugar, el programa se fundamenta, por un lado, en el conocimiento de los procesos que se han de operar en un grupo para llegar a la madurez, es decir, las etapas de desarrollo grupal, y, por otro, en la reflexión sobre los derechos humanos, en una línea de educación para la paz. La reflexión sobre diversos derechos humanos se plantea mediante actividades del programa cuyos contenidos temáticos giran en torno a: el diálogo, la tolerancia, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la libertad, el respeto por la naturaleza y la paz.

© Ediciones Pirámide

En el capítulo 2 se describe el programa de intervención, sus objetivos, el procedimiento y la metodología para su aplicación con un grupo, los módulos que lo estructuran y las actividades incluidas en los mismos. El conjunto de las actividades que configuran este programa de intervención psicológica para la educación en derechos humanos tienen tres grandes objetivos: 1) crear y promover el desarrollo del grupo; 2) identificar y analizar percepciones, estereotipos y prejuicios, y 3) analizar la discriminación, disminuir el etnocentrismo y comprender la interdependencia entre individuos, grupos y naciones. El programa está constituido por 60 actividades distribuidas en siete módulos cada uno de los cuales incluye de ocho a diez actividades. Estos módulos son: autoconocimiento-autoconcepto, comunicación intragrupo, expresión-comprensión de sentimientos, relaciones de ayuda y cooperación, percepciones-estereotipos, discriminación-etnocentrismo y resolución de conflictos. El programa utiliza diversas técnicas de dinámica de grupos entre las que se pueden destacar los juegos de comunicación, de cooperación y dramáticos, técnicas gráficas de dibujo, técnicas de creatividad como el torbellino de ideas... La aplicación experimental ha consistido en la administración de una sesión de intervención semanal de dos horas de duración, durante todo un curso escolar, a cuatro grupos experimentales y con el contraste de dos grupos de control.

En el capítulo 3 se expone la metodología y los instrumentos utilizados para evaluar experimentalmente el programa de intervención. En este trabajo se utilizan dos tipos de metodologías de evaluación: 1) una evaluación sumativa, es decir, una evaluación experimental del resultado, del producto, y 2) una evaluación formativa, es decir, una evaluación del proceso, una evaluación continua del programa. Con la finalidad de evaluar los efectos del programa en diversas variables sobre las que se hipotetizó que iba a tener un efecto, antes y después de realizar el programa (septiembre y junio), es decir, en las fases pretest y postest se administraron 16 instrumentos de evaluación. La evaluación empleó multiinformantes (adolescentes, padres y profesores) y multitécnicas (autoinformes, técnicas subjetivas, técnicas proyectivas, cuestionarios abiertos...). Por otro lado, al finalizar el programa en la fase postest, se incluyeron dos cuestionarios de evaluación del programa desde la opinión y percepción subjetiva de los implicados en el mismo: adolescentes, profesores y observadores. Además del procedimiento de evaluación pretest-postest del programa, se lleva a cabo un procedimiento de evaluación continua con el que se evalúa el proceso utilizando para ello técnicas observacionales cualitativas. Los fundamentos de este procedimiento de evaluación continua se encuentran en la elaboración sistemática de un «diario de las sesiones» y en el «análisis de los productos de la actividad del grupo».

El capítulo 4 presenta el estudio empírico llevado a cabo con el programa diseñado e implementado durante un curso escolar, es decir, sus objetivos, el diseño, la muestra, el procedimiento, los análisis realizados y los resultados obtenidos. El objetivo general del estudio ha consistido en evaluar el impacto del programa, y se plantea como hipótesis general que el programa va a ejercer un impacto positivo mejorando el desarrollo social y personal de los adolescentes que participen en él. El estudio emplea un diseño multigrupo de medidas repetidas pretest-postest con grupo de control. En concreto se comparan cuatro grupos experimentales con dos

© Ediciones Pirámide

grupos de control. La muestra está constituida por 174 adolescentes de 12 a 14 años inscritos en dos centros escolares. Del conjunto de la muestra, y mediante un procedimiento de azar, se asignan 125 sujetos a la condición experimental (cuatro grupos) y 49 desempeñan la condición de control (dos grupos). Estos grupos están inscritos en dos centros escolares ubicados en un ámbito sociocultural y económico medio.

Los análisis de varianza multivariado (MANOVA) realizados con los datos obtenidos en las evaluaciones pretest-postest confirman que el programa ha ejercido un efecto significativamente positivo tanto en el desarrollo personal como en el social al haber promovido: 1) una mejora de las relaciones intragrupo amistosas y prosociales; 2) una disminución de los prejuicios hacia distintos grupos socioculturales; 3) un aumento de la autoasertividad; 4) un descenso de la ansiedad, tanto la ansiedad estado como la ansiedad rasgo; 5) un aumento de las conductas sociales de consideración con los demás y de las conductas de liderazgo, así como una disminución de las conductas de ansiedad-timidez en la interacción con iguales; 6) una disminución de problemas de conducta antisocial; 7) la inhibición del aumento de diversas conductas antisociales, algunas de las cuales se observan en este período evolutivo, conductas tales como mentir, romper objetos, pegar, fumar, beber...; 8) un incremento de la capacidad de empatía; 9) una mejora del autoconcepto; 10) una tendencial mejora del autoconcepto-autoestima; 11) un aumento del autoconcepto social; 12) una elevación del concepto o imagen que se tiene de los compañeros del grupo; 13) un aumento de la cantidad de estrategias cognitivas asertivas de resolución de situaciones sociales, así como de la cantidad total de estrategias cognitivas disponibles para afrontar situaciones sociales; 14) un incremento de las conductas asertivas en diversas situaciones de interacción social con iguales, y 15) una mejora de la capacidad para analizar sentimientos. Tanto los resultados de los análisis de varianza multivariados como los análisis de la información recogida con los cuestionarios de evaluación del programa ratifican los positivos efectos del programa y se exponen en el capítulo 4.

Expuesto el programa de intervención, los instrumentos y la metodología de evaluación, así como el estudio empírico llevado a cabo con el programa, al final del texto se presentan las referencias bibliográficas y los anexos en los que se muestran los instrumentos de evaluación empleados.

Aunque la intervención ha sido aplicada con adolescentes de 12 a 14 años y en el contexto de un grupo escolar natural, sin embargo puede también ser administrada en edades superiores y en otros contextos. Muchas de las actividades que configuran el programa podrían plantearse con adolescentes de mayor edad e incluso con adultos, y buena parte de ellas pueden proponerse en el contexto de grupos psicoterapéuticos con fines clínicos.

El trabajo que aquí se expone ha sido desarrollado con la colaboración de un grupo de profesionales de la psicología y la educación (profesores, psicólogos, pedagogos...), a los que quiero agradecer su contribución, sin la cual este proyecto no se hubiera podido materializar. Mi agradecimiento a Cristina de Paul Ochotorena, Jose María Elberdin, Cristina Ugarte, Antxón Mari Arruti, Itziar Urkiri, Jose Antonio Ortego, Mertxe Urkiola, Arantza Ugarte, Petro Vera, Mari Carmen Munduate,

© Ediciones Pirámide

Javier Sancho de Ara, Igor Esnaola, Mari Paz García-Gracia, María del Mar Jiménez y Edurne Alonso. Por otro lado, me gustaría agradecer al Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco la ayuda brindada al financiar este proyecto de investigación, que ha dado como resultante el trabajo que se presenta en este libro, y asimismo al Ministerio de Educación y Cultura la positiva evaluación del trabajo realizado, al que han concedido el III Premio Nacional de Investigación Educativa, 1998.

© Ediciones Pirámide

Antecedentes y fundamentación teórica del programa de intervención 1

1. ANTECEDENTES DEL TRABAJO

En la actualidad las iniciativas que tienen por finalidad concienciar a los niños y adolescentes en el respeto por las diferencias y los derechos humanos son escasas. Existen algunos programas interesantes para adolescentes que estimulan el desarrollo socioafectivo (De la Cruz y Mazaira, 1992), la educación pacifista intercultural (Aguilera et al., 1993; Hicks, 1993) y otros específicos derivados del seminario de educación para la paz de la asociación pro-derechos humanos publicados en la colección Edupaz, o los de la campaña europea de la juventud contra el racismo, la xenofobia, el antisemitismo y la intolerancia de 1996. Sin embargo, y pese a la existencia de algunas propuestas, sigue siendo una necesidad la creación de programas adaptados y, lo que es más importante, la validación de estas experiencias, ya que sólo en excepcionales ocasiones se realiza la evaluación de estos programas. Por esta razón se ha diseñado, aplicado y evaluado un programa grupal de intervención psicológica para la educación en los derechos humanos dirigido a adolescentes de 12-14 años y que ha sido validado experimentalmente a través de este estudio.

El estudio realizado se encuadra, por un lado, en una línea de intervención para el desarrollo de valores ético-morales y, por otro, en una línea de investigación, de evaluación de los efectos del juego y la dinámica de grupos, teniendo principalmente dos antecedentes (Garaigordobil, 1992, 1996b). Durante la última década un grupo de profesionales de la psicología y la educación hemos estado trabajando en el campo de la intervención psicoeducativa diseñando y aplicando programas de juego en centros escolares con la finalidad de estimular el desarrollo socio-afectivo, y dentro de éste especialmente el desarrollo de la conducta prosocial. En concreto, con estos programas de intervención se estimulan diversas variables relacionadas con los derechos humanos como son: comunicación, relaciones de ayuda y confianza, capacidad de cooperación grupal, expresión emocional, respeto por las diferencias, aceptación del otro... En esta línea de trabajo se han sistematizado y aplicado dos programas de intervención basados en juegos amistosos, de ayuda y cooperación que han sido evaluados experimentalmente validando de este modo la finalidad de los

© Ediciones Pirámide

mismos. Los programas están dirigidos a niños de educación primaria, el primero para niños de 6-8 años y el segundo para niños de 8 a 11.

El programa para primer ciclo de educación primaria, basado en juegos amistosos, de ayuda y cooperación, se llevó a cabo con seis grupos experimentales con el contraste de dos grupos de control durante el curso escolar 1989-1990. El programa, configurado con 60 juegos, consistió en la administración de una sesión de juego semanal durante un curso escolar, evaluándose antes y después diversas variables sobre las que se hipotetizó que el programa iba a tener un efecto positivo. Con una muestra de 178 sujetos, 125 experimentales y 53 de control, las variables medidas fueron: conductas sociales (liderazgo, jovialidad, sensibilidad social, respeto-autocontrol, agresividad, apatía-retraimiento, ansiedad-timidez), capacidad de cooperación grupal, comunicación intragrupo, estabilidad emocional, estrategias cognitivas de interacción social, autoconcepto, esquema corporal y aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar. Los análisis de varianza múltiple confirmaron un impacto positivo del programa de juego para el desarrollo personal y social, confirmándose una significativa mejora de los experimentales en variables como: autoconcepto, conducta social en el aula, aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar, esquema corporal, capacidad de cooperación grupal y estrategias cognitivas de interacción social. La investigación del programa fue presentada como tesis doctoral en la Universidad del País Vasco (Garaigordobil, 1992).

El programa para segundo ciclo de educación primaria, configurado con 60 juegos cooperativos y creativos, se administró a cuatro grupos experimentales con el contraste de un grupo de control durante el curso escolar 1993-1994, siguiendo un esquema metodológico idéntico. Con una muestra de 154 sujetos, 126 experimentales y 28 de control, se exploró el impacto del programa en diversas variables tales como: conducta altruista, conducta asertiva en la interacción con iguales, comunicación intragrupo, autoconcepto, creatividad verbal y gráfica. Los análisis de varianza también confirmaron efectos positivos de la intervención tanto en la conducta prosocial como en el autoconcepto y en la creatividad. Posteriormente, ambos trabajos han sido publicados (Garaigordobil, 1992, 1993a, 1994, 1995a, b, c, d, e, 1996a, b, c, 1997; Garaigordobil y Echebarría, 1995; Garaigordobil et al., 1996). Estas experiencias preceden y representan los antecedentes de la propuesta de trabajo que ahora se plantea para adolescentes. La propuesta consiste en el diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención psicológica para fomentar el desarrollo personal y la educación en derechos humanos con adolescentes de12 a 14 años.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

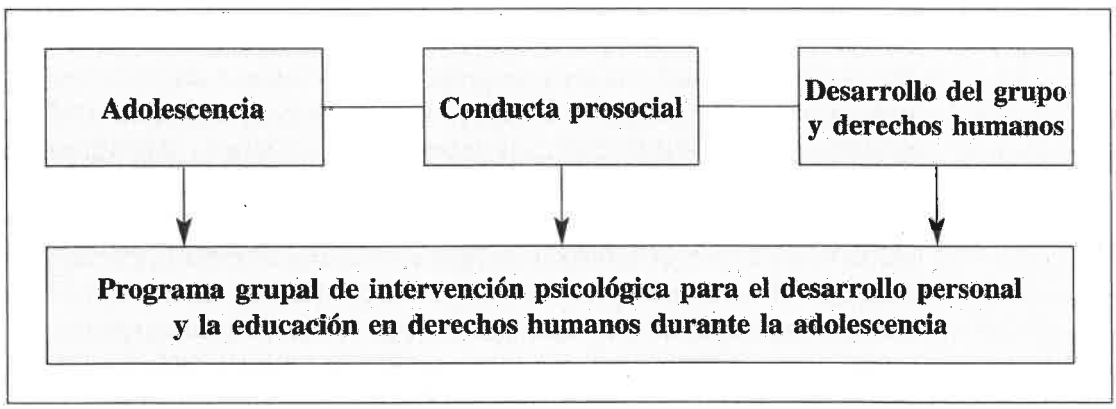
El trabajo se fundamenta teóricamente en las conclusiones que se derivan de tres líneas de investigación. En primer lugar, la que encuadra evolutivamente el programa, es decir, los datos referentes a los cambios que se producen en esta etapa adolescente, así como el papel de la interacción entre iguales en el desarrollo personal y social en la adolescencia (Aberastury y Knobel, 1984; Aguirre, 1994; Hopkins, 1986; Noller y Callan, 1991; Rodríguez, 1994). La adolescencia es un período de

© Ediciones Pirámide

profundos cambios marcado por la inestabilidad y aún por la provisionalidad. El comienzo de la etapa está marcado por cambios biológicos, por transformaciones fisiológicas y físicas; sin embargo, su final está indicado por cambios sociales y de criterio frente a la vida. La adolescencia es el momento en el que la persona consolida sus competencias específicas y su competencia o capacidad general frente al mundo, a la realidad, al entorno social, estableciendo su adaptación y ajustes, si no definitivos, sí los más duraderos a lo largo del ciclo vital. Esta etapa del desarrollo vital es crucial, ya que en ella, en gran medida, se configuran los ideales de vida que después van a constituir la identidad personal adulta. Y en este contexto el grupo de iguales será una gran fuente de influencia para el desarrollo del adolescente.

La segunda línea de investigación subyacente al programa se refiere a los estudios sobre la conducta prosocial o conducta social positiva. La reflexión se opera en torno a los factores que influyen en el desarrollo de la conducta prosocial y los beneficios de cooperar versus competir para el desarrollo personal y social (Battistich et al., 1991; Garaigordobil, 1995a; Garaigordobil et al., 1995, 1996; González Portal, 1992, 1994; Miller et al., 1991; Sterling, 1990). Desde estos estudios se ha evidenciado que la conducta prosocial es una conducta compleja ya que está determinada por múltiples factores (culturales, familiares, escolares, personales...), pero pese a esta complejidad se confirma la eficacia de los programas de entrenamiento en el incremento de conductas prosociales tales como ayudar, cooperar, compartir, consolar...

En último lugar, este trabajo se fundamenta, por un lado, en el conocimiento de los procesos que se han de operar en un grupo para llegar a la madurez, es decir, las etapas de desarrollo grupal (Pallarés, 1982), y, por otro, en la reflexión sobre los derechos humanos, en una línea de educación para la paz (Aguilera et al., 1993; González et al., 1997; Hicks, 1993; Muñoz, 1998; Ortega et al., 1996ab; Romía, 1991). En el programa diseñado, la reflexión sobre diversos derechos humanos se plantea mediante actividades del programa cuyos contenidos temáticos giran en torno a: el diálogo, la tolerancia, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la libertad, el respeto por la naturaleza y la paz.



© Ediciones Pirámide

2.1. Encuadre evolutivo de la adolescencia: interacción con iguales y desarrollo de la identidad personal y social

En este apartado se analiza especialmente el papel que desempeña el grupo de iguales y la interacción amistosa en el comportamiento del adolescente. Sin embargo, para adquirir una comprensión de la influencia que ejerce el grupo resulta necesario contextualizar este especial período evolutivo, ya que la interacción entre iguales en esta etapa y su papel están estrechamente relacionados con factores culturales que determinan en gran medida las características del adolescente, así como sus sentimientos y sus reacciones frente a los cambios biológicos y psicológicos que se dan en esta etapa.

Por ello, y con la finalidad de contextualizar las conclusiones relativas a la importancia del grupo y al comportamiento social en la adolescencia, en primer lugar se clarifica la influencia de la cultura y de factores histórico-sociales en las características que presentan los adolescentes. Posteriormente, se define y caracteriza la adolescencia en nuestro tiempo y en nuestra sociedad y se analizan las transformaciones biológicas y los cambios psicosexuales que se dan en esta etapa, así como las transformaciones psicológicas del adolescente que debe afrontar una reorganización de su personalidad, estructurándose al final de este período la identidad personal adulta. El impacto emocional de estos cambios en interacción con factores culturales, históricos y sociales configura al adolescente y determina, en cierta medida, las características de la interacción social en esta etapa, así como la influencia de ésta en el proceso de construcción de la personalidad. Un apartado especial se dedica a clarificar el papel de la interacción entre iguales y la interacción amistosa en ese proceso de desarrollo de la identidad.

2.1.1. *Ambiente socio-histórico-cultural y características del adolescente*

Aunque la mayoría de las culturas establecen ritos, la cultura occidental es una de las pocas que no cuenta con ritos específicos de iniciación o transición alrededor del momento de la pubertad. Estudios correlacionales (Cohen, 1964) han puesto de relieve que la existencia de estos ritos está relacionada con el tipo de educación que rige en esa cultura, evidenciándose que los pueblos que educan para la interdependencia social, para la identificación con grupos de parentesco amplios, como linajes y clanes, utilizan ritos de pasaje a la adultez como parte del proceso de socialización, mientras que aquellos que educan para la independencia, para la identificación sólo con la familia nuclear (padres-hijos), no utilizan ceremonias de ese tipo (Fierro, 1985).

La cultura occidental no tiene ritos de transición para acompañar a la pubertad, manteniendo, por otro lado, una fuerte disparidad entre la adultez biológica y la social. Los adolescentes son adultos biológicamente, pero no son reconocidos como adultos socialmente. La discrepancia entre ambas consideraciones resalta de modo singular en la capacidad genital y en el ejercicio de la sexualidad. Potencialmente trabajador, el adolescente de nuestra sociedad habitualmente no trabaja, lo que, por otra parte, le impide alcanzar la independencia definitiva.

© Ediciones Pirámide

Las características de la adolescencia no sólo están mediadas por condicionantes de corte cultural también condicionantes históricos inciden fuertemente en la configuración psicosocial de la adolescencia. La adolescencia aparece, más que ningún otro período vital, condicionada por acontecimientos y procesos históricos; suelen ser los jóvenes los que padecen las consecuencias de hechos sociales gruesos como la guerra, el paro o la inmigración (Fierro, 1985).

La adolescencia como período y como proceso es un fenómeno esencialmente marcado por la cultura y por la historia. La mayor parte de las descripciones de la adolescencia valen sólo para los adolescentes de ese tiempo y de esa sociedad. La adolescencia, más que otros períodos del ciclo vital, es un fenómeno evolutivo socialmente situado y cultural e históricamente determinado. Las descripciones de la personalidad de los adolescentes están sujetas a importantes restricciones del aquí y del ahora, ya que mientras que algunos estudios transculturales muestran una relativa universalidad de ciertos fenómenos evolutivos en la adolescencia, otros evidencian resultados contradictorios.

Así, la actitud social reivindicatoria es una característica del adolescente que está estrechamente relacionada con variables culturales, ya que en parte la adolescencia es lo que la cultura la hace ser, porque tanto la familia como la sociedad intervienen en la crisis de la adolescencia. Diversas variables (tecnificación, complejización del mundo del adulto, paro, crisis de valores, prolongación de los estudios...) influyen en las actuales manifestaciones de los jóvenes. A mayor conocimiento, ausencia de recursos propios y freno a su participación en actividades y responsabilidades sociales, mayor inquietud, sentimiento de fracaso, inestabilidad y concomitantemente mayor oposición al mundo del adulto. Si bien esta actitud social reivindicatoria tiene una vertiente positiva, movilizadora de cambios sociales, ya el adolescente cuestiona valores sociales, relacionados con lo intelectual (por qué y para qué estudio), afectivo-emocionales (familia, amistad, leyes, política...) y éticos (religión...), en ocasiones llega a desarrollar conductas antisociales (testarudez, obstinación, brusquedad, desprecio por las normas, críticas e insubordinación...).

Dentro de las variables que influyen en las características y comportamientos del adolescente se han destacado variables como la cultura (la prolongación de los estudios en algunas culturas prolonga la etapa), el nivel socioeconómico (la temprana incorporación al mundo del trabajo estimula la madurez), las relaciones padres-hijo o la realidad del medio social que le circunda... Algunos estudios antropológicos de M. Mead observan que en Samoa se da una continuidad entre el niño y el adulto, y desde esta observación la autora interpreta que la crisis de la adolescencia en los países occidentales está provocada por una falta de continuidad entre el niño irresponsable y el padre responsable.

Si bien la pubertad, como conjunto de cambios físicos que capacitan para la reproducción, es fundamentalmente un hecho biológico y un fenómeno universal propio de nuestra especie, sin embargo la adolescencia es un hecho psicosociológico no necesariamente universal y cuyo patrón no es siempre igual en todas las culturas (Palacios, 1990).

© Ediciones Pirámide

2.1.2. *Contextualización general de la adolescencia*

La adolescencia es un período de profundos cambios, marcado por la inestabilidad y aún por la provisionalidad. La relativa estabilidad conductual y psicológica de la persona se supone estar en esos años fraguándose y no formarse hasta el final de la adolescencia, justo para señalar entonces el comienzo de la edad adulta (Fierro, 1985, p. 98). La mayor parte de los autores sitúan el inicio de la adolescencia hacia los 11 años, ubicando entre los 11-13 años la preadolescencia o adolescencia temprana, entre los 14-16 la adolescencia media y entre 18-20 años la adolescencia tardía. El comienzo de la etapa está marcado por cambios biológicos, por transformaciones fisiológicas y físicas; sin embargo, su final está indicado por cambios sociales y de criterio frente a la vida.

La adolescencia es el momento en el que la persona consolida sus competencias específicas y su competencia o capacidad general frente al mundo, a la realidad, al entorno social, estableciendo su adaptación y ajustes, si no definitivos, sí los más duraderos a lo largo del ciclo vital. Por una parte, consuma el proceso de internalización de pautas de cultura y perfecciona el de adquisición de habilidades técnicas, comunicativas y, en general, sociales. Por otra, desarrolla y asegura la propia autonomía frente al medio, la eficiencia de las acciones instrumentales encaminadas a un fin. Por ello mismo, un particular balanceo y sutil equilibrio, a veces desequilibrio, de independencia y dependencia, de autonomía y heteronomía, seguridad e inseguridad en sí mismo, manifestados en relación tanto con la familia, la autoridad o la generación de los adultos cuanto con los iguales y grupo de compañeros, caracteriza al adolescente (Fierro, 1985, p. 99).

Esta etapa del desarrollo vital es crucial, ya que en ella, en gran medida, se configuran los ideales de vida que después van a constituir la identidad personal adulta. Una gran parte de las bases sobre las que se edificará el futuro se asientan en esta etapa de transición y transformación. La adolescencia es el período de adquisición y consolidación de una identidad personal y social, entre otras cosas consistente en una conciencia moral autónoma, de reciprocidad, en la adopción de ciertos valores significativos y en la elaboración de un concepto de sí mismo al que acompaña una autoestima básica. La adolescencia es también una edad de adquisición de independencia, de desprendimiento respecto a la familia y de establecimiento de nuevos lazos de grupo, de amistad y de relación sexual.

La adolescencia es un período de transición entre la infancia y la adultez, y especialmente en las culturas occidentales es una etapa conflictiva de la vida, ya que el adolescente se encuentra, por un lado, ante una crisis interior y, por otro, ante un medio social en el que adaptarse y que en ocasiones tampoco favorece esta adaptación. El adolescente es un individuo biológicamente adulto a quien sociológicamente no se le considera adulto. Este aplazamiento de la adultez social, que caracteriza a la adolescencia, está alargándose en nuestros días. El adolescente debe abandonar su identidad infantil y progresivamente construir una nueva identidad adulta. En este momento surgen muchos y nuevos interrogantes que sustituyen al hasta entonces mundo tranquilo de la infancia. El joven deberá enfrentarse a la pérdida de aspectos infantiles queridos para él e incorporar otros modos de ser, otros hábitos.

© Ediciones Pirámide

El mundo del adolescente es un mundo que se transforma, un mundo tenso, rico, con innumerables posibilidades, pero también con innumerables problemas. No obstante, cada adolescente es un mundo. De hecho, una gran parte de la confusión actual en lo relativo a la adolescencia proviene de la difundida tendencia a suponer que todos los adolescentes tienen que enfrentar los mismos problemas y demandas y que reaccionan a ellos de manera semejante, pero esto no es así. Es indudable que la mayor parte de ellos comparten cierto número de experiencias y problemas comunes: 1) todos sufren los cambios fisiológicos y físicos de la pubertad y del crecimiento ulterior a la adolescencia; 2) todos sienten la necesidad de establecer su propia identidad; 3) todos se enfrentan a la necesidad de abrirse camino en la vida como miembros independientes de la sociedad. Sin embargo, no todos se enfrentan a las mismas exigencias de su ambiente, y cada adolescente reacciona de manera distinta al experimentar los diversos cambios que se le van presentando.

Aunque sabemos que la adolescencia no es necesariamente una etapa problemática o tormentosa, sin embargo siempre hay un mayor o menor grado de dificultades. La intensidad de estos problemas depende de la disponibilidad de apoyo emocional e instrumental de los otros, es decir, de la familia, de los iguales o de los amigos. El adolescente que recibe apoyo emocional e instrumental en su contexto de relaciones, es decir, con sus figuras familiares, de sus iguales y de otras entidades sociales, estará mejor equipado para afrontar y resolver la problemática de esta etapa.

En aras de clarificar la adolescencia normal Knobel (1984) subraya, entre otras, las siguientes características de esta etapa: 1) búsqueda de sí mismo y de la identidad; 2) tendencia grupal; 3) necesidad de intelectualizar y fantasear; 4) desubicación temporal; 5) evolución sexual: autoerotismo, heterosexualidad; 6) actitud social reivindicatoria: tendencias antisociales; 7) contradicciones sucesivas; 8) separación progresiva de los padres, y 9) fluctuaciones constantes del humor y de ánimo.

En la adolescencia la emancipación con respecto a la familia, como elemento del proceso de adquisición de autonomía personal e independencia social, es quizá el rasgo de comportamiento social más destacado de la nueva situación del adolescente. Sin embargo, la nueva red de relaciones con la sociedad y con la subcultura de los coetáneos no está exenta de problemas.

Fenómenos sociales, como el aplazamiento cada vez más dilatado del acceso al estatus de adulto (en forma de puesto estable de trabajo), y circunstancias personales en la historia de la propia identidad (moratoria, difusión de identidad) pueden alargar considerablemente, mucho más allá de los años de maduración fisiológica, la ambigua situación de independencia/dependencia que caracteriza a la adolescencia psicosocial (Fierro, 1985, p. 124). En la sociedad actual no es algo infrecuente que hasta aproximadamente los 28-30 años el individuo no pueda organizarse una vida propia independiente.

© Ediciones Pirámide

2.1.3. *Transformaciones biológicas y psicológicas subyacentes al desarrollo de la identidad personal y social*

1. Transformaciones biológicas y cambios psicosexuales

La adolescencia en lo fisiológico es un mundo que se transforma, y estos cambios van a tener gran repercusión en la esfera afectivo-emocional. Es una revolución fisiológica en la que se producen importantes cambios hormonales (aumenta la secreción de hormonas que estimulan las glándulas sexuales) que a su vez inciden en cambios físicos, somáticos, es decir, en modificaciones corporales. Entre las transformaciones corporales, morfológicas o físicas que se producen en el adolescente pueden destacarse: 1) un rápido crecimiento físico (aumento de peso, longitud, anchura...) que desorganiza el esquema corporal; 2) aparición de las características sexuales secundarias (vello, pecho, cambios en la voz...), y 3) la maduración de las características sexuales primarias, es decir, la maduración del aparato reproductor. Se marcan claras diferencias de sexo, emergiendo el despertar sexual, que aporta una peculiar manera de sentir el propio cuerpo.

Las transformaciones corporales suelen ser causa de preocupación para los adolescentes, una fuente de incertidumbre sobre el futuro de su desarrollo corporal. Estos cambios les despiertan ansiedades de diversa índole: sentimientos de disarmonía, de extrañeza, de despersonalización... El aspecto físico preocupa en esta etapa, siendo el físico y la apariencia factores que desempeñan un papel muy importante en la autoevaluación del adolescente.

El desarrollo sexual de un individuo se inicia desde los primeros momentos de la vida, y la sexualidad del adolescente y del adulto estará condicionada por la vivencia que se haya tenido de la sexualidad infantil. Sin embargo, al traspasar la pubertad los impulsos sexuales cobran amplias posibilidades de expresión y actuación. Emerge la excitación sexual, el deseo de contacto sexual y las dudas sobre la identidad sexual. La sexualidad es algo fisiológico y anatómico, pero también algo emocional, ya que tiene un impacto importante en el ámbito de los sentimientos pudiendo generar sentimientos de satisfacción o insatisfacción, de seguridad o de miedo.

En esta etapa aparecen necesidades, deseos de interacción sexual que dan lugar a los primeros contactos genitales exploratorios y preparatorios de las futuras relaciones genitales que suelen darse, tendencialmente, en las etapas finales de este período (17-19) (Aberastury y Knobel, 1984).

Esta emergencia de la sexualidad despierta temores de diversa índole tales como: dudas sobre la identidad sexual (homosexualidad-heterosexualidad), temores frente al otro sexo (turbación, miedo, preocupación, inseguridad...), temores de embarazo, temores de enfermedades venéreas, etc.

2. Transformaciones psicológicas: crisis y reconstrucción de la identidad personal

El elemento considerado más característico del desarrollo de la personalidad en los años adolescentes es el de la identidad personal. Para Erikson (1956, 1980/1968)

© Ediciones Pirámide

la adolescencia constituye el momento clave y también crítico de formación de la identidad, definiendo el concepto «identidad» como diferenciación personal inconfundible, autodefinición de la persona ante otras personas, ante la sociedad, la realidad y los valores. Como subraya Fierro (1985), la identidad es de naturaleza psicosocial y contiene elementos cognitivos, ya que el individuo se juzga a sí mismo en función de cómo advierte que le juzgan los demás, en comparación con ellos mismos. Es una etapa de búsqueda y de consecución de la identidad del individuo. Para algunos autores la tarea de la adolescencia es la individuación, entendida como la delimitación de las fronteras que le separan a uno de los demás, la ruptura de los lazos con los objetos de la infancia y la toma de distancia frente a los padres.

La adolescencia es una etapa de transición entre la infancia y la adultez en la que se produce una desestructuración de la identidad, una crisis. El descubrimiento progresivo de la identidad personal y la afirmación de la misma serán la meta de esta etapa, en la que finalmente se establece la identidad adulta. El adolescente se pregunta ¿quién soy yo?, ¿qué quiero hacer?, ¿hacia dónde voy?... Se enfrenta, por un lado, con su inestabilidad interior y, por otro, con diversas demandas que le llegan del mundo exterior: sociales (amistades), intelectuales (estudio) y vocacionales (elección del futuro).

Esta etapa está caracterizada por una crisis interior debida a las pérdidas que debe enfrentar el adolescente. Para Aberastury y Knobel (1984) el adolescente realiza tres duelos fundamentales: 1) el duelo por el cuerpo infantil perdido; 2) el duelo por el rol y la identidad infantil que le obliga a la renuncia de la dependencia y a la aceptación de responsabilidades que muchas veces desconoce, y 3) el duelo por los padres de la infancia a los que persistentemente trata de retener en su personalidad buscando el refugio y la protección que ellos significan. Estos duelos, verdaderas pérdidas de personalidad, llevan al adolescente a la inestabilidad que lo define, producto de la propia situación evolutiva. Asimismo, en la adolescencia se produce una crisis con la realidad externa, ya que debe enfrentar un mundo de adultos que a la vez es deseado y temido. La inestabilidad de la personalidad del adolescente es fruto de estas tensiones consigo mismo y con el exterior.

En el contexto de la crisis de identidad que se observa en la adolescencia se produce una desidealización de los padres, se buscan nuevas formas de vida rechazando lo familiar y mostrando oposición a la autoridad (padres, profesores...). No obstante, estudios que han analizado los factores asociados a la rebelión adolescente (Noller y Callan, 1991, p. 67) han puesto de relieve una mayor probabilidad de que ésta ocurra cuando la estructura autoritaria de la familia es patriarcal y desigual, la disciplina es severa o inconsistente y el matrimonio es infeliz, lo que da lugar a una falta de respeto hacia los padres y, por tanto, a la rebelión.

El adolescente busca una nueva identidad, y es normal que en este proceso de búsqueda de sí mismo y de su identidad sienta ansiedad y confusión, quiera alejarse del hogar y se revele contra la autoridad, se muestre contradictorio en sus sucesivos comportamientos (comportamientos infantiles coexisten con comportamientos más maduros), se debata en deseos contradictorios (dependencia-independencia) y estados de ánimo intensos y lábiles.

La crisis de identidad no hay que verla como algo negativo. Aunque es un pe-

© Ediciones Pirámide

ríodo de tensión interior que se pone de relieve en la conducta del adolescente, éste es un período de búsqueda de la identidad personal, la cual sufre un proceso de reorganización en el transcurso de esta etapa.

En el proceso de construcción de la identidad, el adolescente de 15 años: 1) Toma creciente conciencia y perceptividad de su propio yo. Muestra preocupación analítica de sus pensamientos y sentimientos y también de los demás, observa detalles, desea información sobre su forma de ser, desea estar solo y polemiza en el intercambio con los adultos. 2) Desea ser independiente, rechaza el hogar, busca a los amigos y pandillas de su edad, su tiempo libre tiene gran importancia porque en él desarrolla su Yo. 3) Sus emociones son fluctuantes, aunque no tanto como a los 13 años, se aísla, necesita cariño pero no lo demuestra, la crítica le desmoraliza y muestra poca preocupación por lo escolar. Podría definirse como un «Yo» en busca de intimidad.

Unos años más tarde, el adolescente de 17 años se muestra como un preadulto, observándose que su deseo de independencia es menos impulsivo y más real, razona más en su comunicación con los adultos, con mayor adaptación escolar y familiar, los grupos y equipos le atraen fuertemente, la amistad es un concepto más firme y está más valorizada, busca modelos de identificación y su aspiración es el éxito social. En lo que se refiere a la confianza y a la seguridad personal, el ejercicio de la independencia aumenta la confianza en sí mismo, sabe dominar mejor sus emociones, siendo menos lábil emocionalmente, y acepta mejor la crítica, con un sentido más realista de la vida, comprendiendo que parcialmente las cosas dependen de uno mismo.

Al finalizar la adolescencia, se produce una nueva relación consigo mismo (identidad corporal e identidad psicológica), con sus padres y con el mundo. Para llegar a ser adulto se requieren diversos factores tales como madurez física, independencia económica de la familia, madurez sexual, elección vocacional, relaciones viables con compañeros, adquisición del sentido de la propia identidad, configuración de un código ético-moral..., pero, como ya he señalado previamente, en ocasiones factores socioeconómicos pueden provocar que el final de la adolescencia no se culmine con la adquisición de la independencia.

2.1.4. *Transformaciones sociales: significación y evolución del grupo en la adolescencia*

El término «grupo» se encuentra innegablemente unido al de «adolescencia», ya que la grupalidad es una de las manifestaciones por excelencia de la adolescencia. La trascendencia de la presencia del fenómeno grupal en este momento del desarrollo evolutivo responde a la búsqueda que el adolescente hace de una nueva identidad en un período de importantes cambios en los llamados «núcleos de pertenencia», principalmente la familia. El vínculo grupal le va a proporcionar al joven una seguridad, un reconocimiento social, un marco afectivo y un medio de acción; en definitiva, un espacio vital e imaginario, todo ello fuera del dominio adulto. Este espacio vivencial en que se convierte el grupo servirá de escenario psicosocial en el cual ritualizar y dramatizar el tránsito adolescente a través de unas propias manifestaciones socioculturales (vestimenta, ideología, territorialidad...) canalizadoras de proce-

© Ediciones Pirámide

sos intrapsíquicos que aparecen en la adolescencia. Esta necesidad psicológica de agrupación puede llegar a tomar tintes patológicos cuando el grupo se usa como vehículo de manifestación agresiva contra el entorno más inmediato (delincuencia) (Rodríguez, 1994, p. 195).

En su búsqueda de identidad el adolescente recurre a la uniformidad del grupo en el que desea encontrar seguridad y estima. En esta etapa va surgiendo el espíritu de grupo, los miembros aceptan los dictados del grupo (modas, vestimentas, costumbres, lenguaje...), se oponen a las figuras paternas, transfiriendo la dependencia que se mantenía en la familia al grupo. El grupo constituye la transición necesaria en el mundo externo para lograr la individuación adulta (Knobel, 1984). En opinión de Rodríguez (1994) toda esta dinámica se desencadena a raíz de la búsqueda por parte del adolescente de una nueva identidad (sexual, social y psicológica), lo que le llevará a impugnar los antiguos patrones y normas preestablecidos (brecha generacional) y desear desarrollar un campo de acción y de manifestación realmente propio (cultura adolescente), lo que vendrá a significar un impacto sociocultural renovador inherente a toda nueva generación. La vivencia común grupal va a proporcionar un excelente marco donde poder ritualizar la separación y superación del primitivo esquema familiar. El territorio grupal aparece como sustitutorio del espacio familiar, la casa paterna deja paso al banco del parque, al bar, a los conciertos, a la asociación juvenil del barrio, respondiendo a la necesidad del joven de proveerse de unos propios espacios de libertad que le aseguren una autonomía fuera del control y del dominio del adulto.

En la adolescencia, la orientación social primaria hacia los padres cambia hacia una orientación en la que los iguales ejercen una influencia considerable. Durante este tiempo, las actitudes de los adolescentes con respecto a los padres se tornan menos favorables, al tiempo que aumenta la disposición a participar en conductas negativas. Los adolescentes tienden a conformarse con los valores parentales en las áreas que consideran de importancia, como planes educativos, mientras que los iguales ejercen su influencia en las áreas más triviales, como en las cuestiones de la moda. Sin embargo, los adolescentes tienen una influencia bastante poderosa sobre las decisiones que conciernen al esparcimiento y al consumo de drogas (Hokpins, 1986).

Respecto a la polémica de lo que aporta la familia versus el grupo de iguales al proceso de socialización, Handel (1990) destaca cuatro conclusiones: 1) Las rutinas culturales son aprendidas en la larga interacción padres-hijos, antes de que el niño se integre y participe en los llamados «grupos de iguales». 2) Estas rutinas culturales se hacen latentes durante los primeros meses, antes de que el niño tenga capacidad para entender o hacer uso del lenguaje. Referente a los valores y fines de la vida, la influencia de los padres y los amigos tiende a robustecerse y a complementarse recíprocamente, por lo menos cuando los compañeros proceden de la misma clase y grupo social que la propia familia. Las contradicciones entre los valores del grupo y los de la familia suelen afectar, en muchos casos, a aspectos de menor importancia (modos de vestir, aficiones, gustos personales...), no tanto a los valores más decisivos.

La salida del adolescente de la órbita paterna coincide con su ingreso en otra órbita de influencia: la del grupo y de los compañeros. La desatelización familiar se produce simultáneamente a una resatelización grupal. El grupo de compañeros y

© Ediciones Pirámide

también la amistad más íntima con alguien del mismo o de otro sexo constituyen una experiencia adolescente decisiva (Fierro, 1985, p. 125). El joven buscará experimentar en el grupo y con sus iguales una serie de pseudorritos que le otorguen un sentimiento de pertenencia en función de una ética y una estética específica en un marco de redes comunicacionales (configuración de la cultura adolescente). A través de la confraternización y el igualitarismo, la agrupación adolescente puede hacer frente a las exigencias provenientes de los sistemas jerarquizados y estructurados representados principalmente por la familia y la escuela, los cuales esperan del joven: continencia sexual (control de las relaciones heterosexuales), obediencia y aprendizaje de un rol social y profesional (período de larga instrucción), de los cuales se desprenderán los conflictos básicos a los cuales el joven debe hacer frente: instrucción en la sexualidad, asunción de un rol socioprofesional y adquisición de los valores del grupo de pertenencia y los saberes transmitidos a través de la instrucción (Rodríguez, 1994, p. 200).

La pertenencia a un grupo impone a sus miembros marcas corporales, vestimentas, etc. La amplitud de estilos es grande, pero todos ellos tienen el mismo sentido: el de integrar a la persona en una arquitectura de conjunto, subordinándola a esa sociedad secreta que es el grupo de afinidad que ha escogido. En esta etapa la apariencia es importante, existiendo un gran culto a lo corporal. Lo símbolos y las imágenes son los pilares sobre los que se construye el mundo de la apariencia, pero existen otras formas de manifestación de pertenencia, como la música o el baile. Los valores que trasmiten los grupos juveniles a través de sus canciones o de sus imágenes ponen de relieve las preocupaciones propias de la edad, como el amor, la religión, las relaciones familiares, la política, las drogas, el militarismo, el racismo, etc.

Los resultados de las investigaciones sobre la estructura social de los grupos en la adolescencia son consistentes con el enfoque interpersonal de Sullivan del desarrollo social. Una descripción de los estadios del desarrollo de la estructura de los grupos, similares a los que describió Sullivan, ha sido sistematizada por Dunphy (1963), que describe la evolución del grupo a lo largo de la adolescencia caracterizando cinco etapas: 1) Pandilla unisexuada que prolonga a la pandilla de preadolescentes formada por ambos sexos. 2) Aun manteniéndose las pandillas aisladas por sexos, comienza alguna interacción entre ellas. Las pandillas unisexuales interactúan de grupo a grupo. 3) Transición del grupo unisexuado al mixto: los miembros líderes de cada grupo forman ya una piña mixta. Los miembros de las pandillas unisexuales con estatus superior forman pandillas heterosexuales. 4) Etapa de la piña mixta plenamente desarrollada. Pandillas heterosexuales en íntima asociación. 5) Cierta desintegración del grupo, que se transforma en un conjunto de parejas asociadas entre sí. Para Fierro (1985) el carácter uni o bisexual de los grupos y de su evolución seguramente se halla determinado por la cultura y la historia.

2.1.5. *Efectos de la interacción con iguales en el desarrollo de la personalidad*

Una síntesis de los diversos estudios que han analizado las contribuciones de la interacción entre iguales al desarrollo (Garaigordobil, 1993a, pp. 65-66) pone de re-

© Ediciones Pirámide

lieve que la interacción con iguales tiene importantes beneficios para el desarrollo personal y social.

Los estudios de enfoque cognitivo evolutivo concluyen que la interacción entre iguales promueve: 1) la emergencia de conflictos, que provocan reestructuraciones internas y concomitantemente favorecen el desarrollo cognitivo (Piaget, 1932); 2) el proceso de adopción de perspectivas a partir del cual se construye el conocimiento de sí mismo y el de los demás (desarrollo moral) (Kohlberg, 1976); 3) situaciones para intercambiar y negociar, fundamentales para el aprendizaje de estrategias de interacción social (Corsaro, 1981), y 4) la cooperación y, por tanto, la autonomía moral (Piaget, 1932).

La psicología soviética (Vygotski, 1979) con su doble formulación, por un lado el origen social de los procesos psicológicos superiores y por otro su teoría de la actividad, proporciona las bases de una conceptualización respecto al papel del grupo de iguales en el desarrollo, observando que: 1) La comunicación en una situación cooperativa entre compañeros actúa como contexto intermedio en la interiorización de los procesos superiores. El lenguaje es el nudo central del proceso de interiorización, cuya motivación consiste en la necesidad de comunicación a los compañeros de la propia representación, que da lugar a la propia revisión del propio punto de vista en relación a otras perspectivas comunicadas por los otros; 2) la posición dentro del grupo de iguales es una importante motivación para la actividad escolar e influye de forma decisiva en la autovaloración y en la adaptación al sistema educativo, y 3) consecuencia de ambas funciones, la interacción entre compañeros estimula el desarrollo de la capacidad de autorregulación de la conducta.

En la actualidad, no se duda de que la interacción entre los iguales juega un papel de primer orden en el desarrollo integral y en la consecución de las metas educativas. Durante las últimas décadas se han llevado a cabo numerosas investigaciones cuyos resultados coinciden en señalar que las relaciones con los iguales inciden de forma decisiva sobre aspectos tales como el proceso de socialización en general, la adquisición de competencias y destrezas sociales, el control de los impulsos agresivos, el grado de adaptación a las normas establecidas, la superación del egocentrismo, la relativización progresiva del punto de vista propio, el nivel de aspiración e incluso el rendimiento escolar (Johnson, 1981).

Desde la perspectiva etológica (Hartup, 1983, 1984, 1985) se ha postulado que la interacción entre iguales como complemento a la interacción con adultos tiene un papel decisivo en la adaptación socioemocional, ya que estimula el desarrollo de competencias sociales y ayuda a la socialización de la agresividad.

Por otro lado, un grupo de estudios basados en las teorías del aprendizaje han concluido que: 1) el refuerzo y los modelos proporcionados por los iguales resultan de gran eficacia para la adquisición y mantenimiento tanto de conductas deseables (autocontrol, altruismo...) como indeseables (agresividad...); 2) los iguales proporcionan la principal fuente informativa para comprobar por comparación la propia eficacia (Bandura, 1981), y 3) el entrenamiento en las habilidades sociales en el grupo escolar puede incidir de forma muy positiva en distintas variables educativas, académicas y de desarrollo personal-social (Michelson et al., 1983/1987).

Y desde el enfoque sociogrupal se concluye que el grupo de iguales desempeña un papel en la transmisión de normas culturales, aunque también permite oponerse

© Ediciones Pirámide

a la autoridad cuando ésta es injusta (no obstante, en diferentes culturas esta función es relativa).

Recientemente algunos estudios han analizado los efectos de programas de intervención que fomentan la interacción entre iguales durante la adolescencia encontrando resultados satisfactorios en relación a factores del desarrollo socioemocional. El estudio de Vernon (1998) sugiere los positivos efectos del *passport program* en el desarrollo socioemocional. En una perspectiva rogeriana Hatcher et al. (1994) confirman la eficacia de un programa en el desarrollo de la capacidad de empatía y la toma de perspectiva. Desde otro marco conceptual basado en los principios del aprendizaje social, Bijstra y Jackson (1998) evalúan un programa de entrenamiento para desarrollar habilidades sociales confirmando un efecto positivo, ya que disminuyó la ansiedad e incrementó la actividad social y la autoestima.

La interacción con los compañeros en la adolescencia desempeña funciones parecidas a las de la niñez, pero de manera quizá más decisiva. El grupo pasa ahora a constituir la institución socializadora por antonomasia, la fuente principal de donde el adolescente recaba su estatus y su autoconcepto, con funciones en nuestra cultura semejantes a las que la familia extensa o clan desempeña en otras sociedades. Las relaciones con los iguales del mismo o distinto sexo sirven de prototipos de las futuras relaciones entre adultos. El adolescente necesita compartir sus sentimientos, dudas, temores y proyectos con otras personas, y difícilmente puede hacerlo con los padres, que no le comprenden, aunque pongan mucho esfuerzo en ello (Fierro, 1985, página 126). Compartirá, pues, con los compañeros y éstos le ayudarán decisivamente a configurar su propia identidad (Mussen, Conger y Kagan, 1969).

El adolescente se encuentra en el proceso de romper los lazos familiares y para eso necesita desesperadamente del apoyo, la aprobación y la seguridad que le proporciona el grupo de iguales. Los de su generación serán modelos, espejos, auxiliares y contrastes en su aventura de independencia, de cristalización de una identidad propia. En esta búsqueda de independencia, el adolescente, sin embargo, va a desarrollar un intenso conformismo respecto al grupo en forma de un acatamiento prácticamente sin límites de los gustos, modas y estilos vigentes en el mismo (Fierro, 1985). El adolescente experimenta una enorme necesidad de reconocimiento por parte de otros, necesidad que no se confunde con el puro y simple narcisismo. Es la posición y el reconocimiento dentro del grupo de compañeros lo que principalmente asegura un concepto de sí (Fierro, 1985, p. 122).

Las asociaciones juveniles ofrecen al adolescente un marco muy apropiado para el nacimiento y el cultivo de la amistad, teniendo un gran valor formativo. Le ofrecen la posibilidad de adquirir confianza en sí mismo, desenvolverse sin la tutela paterna, descubrir la naturaleza, descubrir la sociabilidad y las premisas necesarias para una buena relación entre los sexos, desarrollar el afán de aventura y el deseo de independencia y la posibilidad de comprender y ser comprendido... (Riesgo y Pablo, 1983).

Las relaciones juveniles permiten un alejamiento parcial de los padres y una primera conquista de la independencia, teniendo una función en la integración a la sociedad. La interacción en el grupo de iguales estimula el sentimiento de estar integrado en el mundo y en la sociedad. Respecto al aprendizaje de las relaciones con el otro, la amistad juvenil permite que se tome conciencia de la realidad del otro,

© Ediciones Pirámide

se formen actitudes sociales y se tenga experiencia de las relaciones interpersonales. Si las amistades infantiles constituyen un aprendizaje de las relaciones interpersonales, el pertenecer a una pandilla puede aparecer como un aprendizaje de la vida en sociedad.

La formación de grupos espontáneos en esta etapa permite al adolescente elaborar ideas y experiencias vividas, la discusión de ideologías y puntos de vista, la actividad, el desarrollo de la amistad y el enamoramiento con sus primeras satisfacciones y desilusiones. Busca incluirse en el grupo como modo de incluirse en la sociedad, y la pertenencia al grupo durará hasta la formación de la pareja. El grupo tiene un papel importante en la socialización, y el adolescente espera poder conquistar en este contexto la autonomía. Sin embargo, a la vez que llega a ser independiente abandona el grupo, ya que la noción de autonomía y la de grupo se oponen. Estos grupos suelen ser de naturaleza pasajera, siendo normal que el adolescente salga de él para comprometerse en relaciones personales, principalmente en relaciones con el otro sexo.

A partir de las investigaciones realizadas a tal efecto, se ha evidenciado que los adolescentes van adquiriendo cada vez más independencia a medida que aumenta la edad y, en cierto modo, llegan a conformarse menos con los padres y con los iguales según se van haciendo mayores. Parece que los adolescentes tienden a conformarse menos ante conductas antisociales que ante conductas prosociales o neutras, y el conformismo con las conductas antisociales alcanza su punto culminante en la etapa media de la adolescencia, aproximadamente a los 15 años (Hopkins, 1986, p. 262).

La importancia del grupo de iguales en la socialización del individuo ha sido estudiada por sociólogos y psicólogos durante la primera mitad de nuestro siglo, apareciendo a partir de los años sesenta estudios más cualitativos que comparan la importancia del grupo de iguales, como contexto socializador, con el grupo familiar. El conjunto de todos estos estudios pone de relieve que en el grupo de iguales se opera un insustituible aprendizaje social. Para Gónzalez Almagro (1994) la función socializadora del grupo de iguales puede resumirse en tres puntos:

- Ayuda a transformar la estructura emocional jerárquica de los adultos, proporcionando un espacio de mayor libertad, favoreciendo así la autonomía del pensamiento mediante la discusión y la crítica. Todo lo cual produce un efecto liberador de las perspectivas anteriores al agudizar el juicio personal, desvalorizando en cierto sentido el ambiente familiar.
- Convierte las reglas y principios heterónomos en convicciones propias, interiorizando los conocimientos, normas y valores, rol sexual, por medio de una adaptación al propio grupo. Éste proporciona al sujeto una nueva fuente de aprobación y aceptación no adulta. La aprobación y/o rechazo del grupo va a influir en el concepto de sí mismo.
- Amplía los modelos de identificación que ofrecen los medios de comunicación de masas. El grupo de iguales presta una función selectiva y orientadora en relación con la exposición del niño ante estos medios. Éstos son valorados según su contribución a la vida social del grupo. La afición a ciertos medios, programas o personajes depende en gran medida de las corrientes de opinión del grupo, que suponen un instrumento de prestigio.

© Ediciones Pirámide

En el contexto de la socialización, el grupo de iguales adquiere gran importancia, ya que es un medio adecuado para: 1) definir la propia identidad, intereses y habilidades; 2) construir su propia reputación; 3) desarrollar un equilibrio entre individualidad y conformidad; 4) dar y recibir apoyo emocional e instrumental, y 5) construir y mantener la amistad, participar y entretenerse. Sin embargo, y pese a estas adaptativas influencias de la interacción entre iguales, a la hora de estudiar el fenómeno grupal en la adolescencia, además de las asociaciones juveniles y los grupos espontáneos que fomentan un positivo desarrollo del adolescente, existen otros grupos adolescentes cuya acción se orienta hacia la vivencia colectiva de ataque al entorno social. Como subraya Rodríguez (1994, p. 209), estos grupos se caracterizan por presentar un proceso socializador patológico: conducta agresiva, alejamiento de las estructuras sociales, marginalidad, etc., que los convierte a los ojos de la sociedad en un peligro que hay que controlar y eliminar. Respecto a esta utilización del grupo como vehículo de ataque se pueden diferenciar dos formas diferentes: el vandalismo y la delincuencia.

Dentro de la categoría de vandalismo pueden incluirse dos movimientos: los skins y los hooligans. Ambos tienen en común la afirmación por el fútbol, el marcado sentimiento nacionalista y la violencia como forma de expresión. Los hoolingans muestran conductas vandálicas y agresivas hacia aquellos que no forman parte del grupo, acentuándose el rechazo hacia los extranjeros. La experiencia compartida genera un sentimiento común, un «Yo» colectivo que sirve de argamasa a una muchedumbre comprometida consigo misma y poseedora de un propio impulso interno: vencer al enemigo común (los aficionados del equipo contrario, la sociedad...). Los skins visten paramilitarmente, y el sentimiento de pertenencia grupal implica una serie de valores como: el compañerismo, ser auténtico, hacerte respetar aunque sea a través de la imposición coercitiva y saber aguantar la compostura aunque se beba mucha cerveza. La atracción que ejercen este tipo de grupos sobre los adolescentes radica en la imagen que transmiten de dureza y de poder.

La banda juvenil delincuente posee unos rasgos propios diferenciadores. No son grupos organizados de tipo criminal, aunque cometen acciones delictivas. Por banda se entiende un grupo primario más o menos espontáneo que llega a ciertas formas de organización y a una solidaridad real como consecuencia de su reacción ante el medio ambiente. Son jóvenes que experimentan una insatisfacción ante la realidad actual y el futuro que se les presenta. Las bandas suelen estar formadas generalmente por jóvenes que han fracasado en la escuela, que no sienten satisfacción de estar en el hogar, que se sienten socialmente inseguros y abandonados. La banda se convierte en una especie de hogar, la otra familia, en donde el joven intenta compensar todas sus frustraciones y en donde encuentra unas directrices que le orienten su acción (Rodríguez, 1994). El objeto principal de ataque para estos grupos es la propia sociedad. El hecho de crecer en un ambiente vivido como hostil genera una apatía e indiferencia que desemboca en una negación de cualquier valor ético, religioso y social. En el grupo se crea un nuevo sistema de valores donde robar, atentar contra la propiedad o contra la integridad física de la persona está bien visto y es aplaudido.

© Ediciones Pirámide

2.1.6. *Papel diferencial de la influencia del grupo de iguales: estudios transculturales*

La atención dedicada por los estudios transculturales a la influencia del grupo de iguales ha sido escasa. En este contexto tienen una especial relevancia los estudios realizados por Bronfenbrenner y otros investigadores de la Universidad de Cornell, de los cuales Díaz-Aguado (1985, pp. 44-57) realiza una interesante recopilación; de ellos, a continuación, se exponen algunos de los más significativos.

Rodgers, Bronfenbrenner y Devereux (1968) evaluaron la orientación a los iguales versus la orientación al adulto en muestras americanas, inglesas, suizas y rusas, con edades comprendidas entre los 11 y 17 años, a través de un cuestionario en el que se preguntaba sobre el valor de ciertas normas, encontrando los siguientes resultados:

- Los muchachos americanos concedían más importancia al cumplimiento de las normas que los ingleses, otorgando una mayor importancia al hecho de decir la verdad y de buscar un nivel de conocimiento superior.
- Los muchachos ingleses mostraban una menor responsabilidad respecto al cumplimiento de las normas adultas, consideraban más que ningún otro grupo determinados atributos de la masculinidad relacionados con la oposición a la autoridad adulta y valoraban, igual que los americanos, el hecho de decir la verdad y lograr un superior conocimiento.
- Los muchachos rusos concedían, igual que los americanos, mucha importancia al cumplimiento de las normas; fue el grupo que puso un mayor énfasis en la corrección externa de la conducta (orden, limpieza, otras formas de control...) y menos énfasis en decir la verdad o adquirir conocimientos.
- Los muchachos suizos concedían menos importancia que los soviéticos al cumplimiento de las normas, la mayoría respetaba la autoridad del adulto y apenas concedían valor a la agresividad masculina, expresando sus preferencias por el trabajo individual y el rendimiento.

En otros estudios Bronfenbrenner et al. (1965) encontraron que: 1) la resistencia a transgredir una norma adulta por la presión del grupo de iguales era superior en los muchachos soviéticos que en los ingleses, y 2) en todas las culturas estudiadas, la sensibilidad a la presión de los compañeros fue superior en los chicos que en las chicas.

Las funciones desempeñadas por el grupo de compañeros en la sociedad americana y en la soviética parecen ser bastante diferentes. En la sociedad americana se opone a las normas adultas, mientras que en la soviética las asume y se convierte en el principal agente de disciplina (Díaz-Aguado, 1985). Bronfenbrenner (1962) en un trabajo anterior subraya principalmente siete diferencias trasculturales:

- En la sociedad soviética, el grupo de iguales, dirigido por un adulto, supera muy pronto a la familia como principal agente de socialización.
- Se utiliza la competición intergrupal como el más importante mecanismo de motivación para el cumplimiento de las normas de conducta.

© Ediciones Pirámide

- Se evalúa la conducta del individuo en función de su relevancia para el logro de las metas colectivas.
- Las recompensas o castigos se dan generalmente a todo el grupo, es decir, todo el grupo se beneficia o sufre como consecuencia de la conducta de sus miembros individuales.
- La misión de evaluar las conductas de los individuos y de recompensar y sancionar se delega, lo antes posible, en los miembros del grupo.
- Los principales métodos de control social son el reconocimiento y la crítica públicos. Se anima a cada miembro del grupo a observar las transgresiones de sus compañeros y se le ofrece expresamente la oportunidad de informar de ellas al grupo. Esta información es recompensada como un deber cívico.
- La crítica grupal es el medio para enseñar la autocrítica en presencia de los iguales. Esta autocrítica pública se ve como un poderoso mecanismo para mantener y alentar el compromiso con las normas de conducta aceptadas y como el mejor método para corregir a los transgresores.

Díaz-Aguado (1985, pp. 56-57), después de revisar varias investigaciones, concluye que según los estudios transculturales realizados en sociedades industrializadas:

- La función del grupo de iguales no consiste tanto en oponerse o conformarse al adulto como en proporcionar un tipo de interacción de naturaleza básicamente distinta.
- Existen importantes diferencias culturales en la tendencia de niños y adolescentes a responder siguiendo la presión de los iguales o de los adultos cuando ambas entran en conflicto. Esta tendencia varía, sin embargo, también en función de otras variables como: edad, estatus socioeconómico, el sexo o el tipo de relación que el adulto mantenga con el niño. La cultura influye asimismo en la variabilidad que dichas variables supongan respecto a la orientación a los iguales o a los adultos.

2.1.7. *La importancia de los amigos en la adolescencia*

¿Qué es la amistad? Las amistades son apegos específicos, como los existentes entre madre-hijo o marido-mujer, que se dan entre dos personas. Implican mantener contacto con la otra persona, así como compartir conocimientos, inquietudes, intereses y afectos del otro. Es un acto voluntario que puede acabarse por abandono de uno de los implicados y que requiere una reafirmación continua, un proceso en el que ambas partes deben participar (Hess, 1972). Para López (1985) la amistad es una relación diádica recíproca, voluntaria, que se mantiene en el tiempo y que conlleva afecto, interés y sensibilidad por lo que le sucede a otra persona; supone interacciones intensas e íntimas, basadas más en sistemas de comunicación personal que en los roles sociales.

Tener amigos es un logro social significativo, un indicador de competencia social. No tener amigos lleva a los niños con bastante frecuencia a las consultas de psi-

© Ediciones Pirámide

cólogos. Sin embargo, poco se conoce de la formación de la amistad en los niños, de las vicisitudes de la amistad con la edad y de las características de los niños que tienen muchos amigos comparados con las de los que no los tienen (Hartup, 1984).

El abanico de estudios que han abordado el papel de la amistad en el desarrollo socioemocional permite sintetizar las siguientes funciones (Garaigordobil, 1993a, pp. 64-65):

1. Los amigos proporcionan oportunidades para el aprendizaje de capacidades sociales

En la interacción con amigos, se amplían las técnicas destinadas a establecer y efectuar interacciones y relaciones sociales. Estas destrezas incluyen la disposición para comunicarse con éxito, la cual precisa de la aptitud para imaginarse a uno mismo en el papel de otra persona. Como observa Rubin (1981), estas interacciones pueden contribuir en gran medida al aprendizaje de muchas destrezas sociales incluyendo técnicas de estimulación de interacción en otros, de habilidad en el trato social y en la postura frente a los conflictos.

Posteriormente, investigaciones experimentales (Furman y Robbins, 1985) han puesto de manifiesto que las relaciones de amistad producen patrones de interacción que son cualitativamente diferentes a las relaciones entre compañeros en general. Comparando las interacciones con amigos y no amigos se confirmó que: 1) los amigos tienen mayor tasa de interacciones por unidad de tiempo (Hinde et al., 1985; Roopnaire y Field, 1984), y 2) las parejas de amigos estables generan las interacciones sociales más complejas (Howes, 1983) y manifiestan más habilidades sociales que los que no son amigos (Howes, 1988).

2. Las relaciones de amistad facilitan comparaciones de índole social que conducen a la autoevaluación necesaria en la formación de la identidad

Las relaciones con los coetáneos ofrecen también un contexto en donde compararse con los demás. En opinión de Rubin (1981), los amigos proporcionan seguridad, medidas con las que compararse a uno mismo, compañeros de actividades que no las puede emprender uno solo, guías de lugares que no son familiares y aprendices que confirman el propio sentimiento de competencia y saber en vías de desarrollo (p. 84). El efecto positivo de la comparación ha sido señalado por los clínicos (Fromm-Reichman, 1959) que, en la misma dirección que otros psiquiatras y psicólogos infantiles, han planteado que la comparación social es necesaria para que las personas lleguen a desarrollar un sentimiento válido de su propia identidad.

3. Las relaciones con los amigos permiten cubrir específicas necesidades afectivas

Si bien algunos trabajos señalan el papel de las relaciones en el grupo para el desarrollo del sentimiento de pertenencia, otros investigadores que han diferenciado la

© Ediciones Pirámide

relación en el grupo de compañeros de los vínculos de amistad, como Furman y Robbins (1985), argumentan que los amigos cubren algunas necesidades en la vida de los niños (afecto, intimidad, confianza, realzar la valía del otro...), mientras que la aceptación del grupo de compañeros sirve a otras necesidades (proveer el sentimiento de inclusión o pertenencia al grupo).

Distintos autores (Sullivan, 1953; Hartup y Sancilio, 1986) subrayan que la ausencia de amigos puede ser un riesgo para posteriores dificultades en el desarrollo social y emocional, habiéndose encontrado (Bukowski et al., 1998) una relevante asociación entre amistad en la infancia y en la adolescencia y desarrollo cognitivo y de la personalidad. La amistad es indispensable en la vida del adolescente, pues sin ella quedarían sin desarrollar multitud de valores de orden intelectual, afectivo e incluso físico que la enriquecen grandemente (Riesgo y Pablo, 1983, p. 59). La amistad alcanza la plenitud en la adolescencia, cuando el joven ha descubierto su propia identidad y con ella una serie de valores que lo empujan a hacer a los demás participar de sus vivencias. No sólo recibe, sino que también da, se da a sí mismo. Progresivamente languidece la pandilla preadolescente y se selecciona a los amigos confidentes. El adolescente busca en un amigo apoyo frente a la incomprensión de los padres y profesores, ya que comparte con él similares problemas. La amistad es un medio esencial para organizar un concepto de sí mismo más maduro.

Las amistades juveniles han sido exaltadas por los poetas, descritas por los novelistas y analizadas por los psicólogos. Si tales amistades son objeto de idealización se debe, en parte, a que son efímeras y también a que son ricas en contenidos complejos. Defensa del pasado, pero también tensión hacia el porvenir, hechas de narcisismo y de agradecimiento al otro. Estas amistades juegan un doble papel: en el desarrollo de la personalidad, reforzando el yo, y en el proceso de socialización, descubriendo el adolescente una relación posible con la alteridad. Es la primera vez que se establece una relación no biológica y no institucional con el otro. El desarrollo de la empatía favorece la aparición de la amistad y la amistad estimula al tiempo la empatía (Rocheblave Spenlé, 1984, p. 118).

En esta etapa se descubren la amistad y el amor, teniendo ambos aspectos gran importancia. El adolescente desea encontrar la persona que le ayude, que le comprenda, que le ame. Busca un amigo para confiarle afectos, esperanzas y planes para apoyarse en él y contar con él. Es también la edad de los amoríos, de torrentes afectivos, sentimientos cambiantes que poco a poco se van apaciguando.

Una gran parte de la interacción social amistosa se produce con las personas del mismo sexo, y respecto al establecimiento de amistades y a las razones de elección de amigos, diversos estudios con adolescentes subrayan razones como: afinidad, interés común, similaridad de actitudes, accesibilidad íntima y sinceridad recíproca (Hopkins, 1986, p. 244).

A lo largo de los años adolescentes se estabilizan las relaciones de amistad. En la adolescencia temprana (11-13) la amistad descansa en la actividad común más que en la interacción misma. Al principio de la adolescencia, las amistades giran en torno a actividades e intereses compartidos más que al grado de compromiso psicológico. Durante la adolescencia media (14-16) se acentúa la seguridad, y lo que el adolescente necesita es un amigo fiel, digno de confianza. En esta etapa, llegan a

© Ediciones Pirámide

adquirir más importancia las emociones compartidas, representadas por la sensibilidad, la empatía y por otros factores psicológicos. Durante esta etapa, el poseer una buena imagen y unas características de personalidad atractivas son ventajas para ser un miembro popular dentro del grupo de iguales. Para los chicos el poder realizar proezas atléticas constituye un complemento adicional. En la adolescencia tardía, desde los 17 años, se da paso a una experiencia más relajada de la amistad, se teme menos la pérdida o el abandono del amigo, quizá porque para entonces se han iniciado ya importantes relaciones heterosexuales. Con el paso del tiempo, las relaciones de amistad se hacen más pacíficas, menos tensas y conflictivas, no tan cargadas de celos. Al final de la adolescencia, se establece una forma de amistad relativamente más segura: comienza a mitigarse el interés por las amistades con miembros del mismo sexo y, en general, se produce un cambio hacia intereses más heterosexuales, incluyendo las amistades íntimas (Fierro, 1985; Hopkins, 1986).

2.2. La conducta prosocial: definición, determinantes y contribuciones

La segunda línea de investigación subyacente al programa está relacionada con los estudios que han analizado la conducta prosocial o conducta social positiva. Por ello, en este apartado, en primer lugar se define la conducta prosocial, en segundo lugar se opera un análisis de los factores que influyen en el desarrollo de la conducta prosocial y en último lugar se recogen los estudios que han puesto de relieve los beneficios de cooperar versus competir para el desarrollo personal y social. Desde estos estudios se confirma que la conducta prosocial es una conducta compleja ya que está determinada por múltiples factores (culturales, familiares, escolares, personales...). No obstante, y pese a esta complejidad, diversos trabajos evidencian la eficacia de los programas de entrenamiento en el incremento de conductas prosociales tales como ayudar, cooperar, compartir, consolar... A lo largo del apartado, en primer lugar se exponen distintas definiciones realizadas sobre la conducta prosocial, posteriormente se aportan los datos disponibles sobre diversos factores que influyen en este tipo de conducta y en último lugar se comentan las conclusiones de algunos estudios que han analizado el diferencial impacto de cooperar o competir en contextos educativos.

2.2.1. *Definición de la conducta prosocial*

El estudio de la «conducta prosocial» en el ámbito de la psicología no es reciente, pero ha sido en las dos últimas décadas cuando han proliferado numerosos trabajos referidos a este tema. Son diversas las definiciones teóricas desarrolladas del concepto de conducta prosocial, pero la mayoría de ellas incluyen la idea de «conducta social positiva». Sin embargo, este nivel de acuerdo desaparece cuando se intenta caracterizar el concepto con mayor precisión. Se discute abiertamente sobre si deben o no deben incluirse consideraciones de carácter motivacional en la defini-

© Ediciones Pirámide

ción del concepto. Esta discrepancia permite distinguir dos tipos de conductas sociales positivas: *a*) las conductas prosociales que suponen un beneficio mutuo para las dos partes implicadas en la relación interpersonal, y *b*) las conductas prosociales que sólo benefician a una de las partes. Debido a esta diferenciación surge el criterio motivacional que plantea la dicotomía de motivación altruista/no altruista del comportamiento prosocial.

Por motivación altruista se entiende el deseo de beneficiar al otro con independencia de la propia recompensa, mientras que la motivación no altruista se refiere a la motivación que espera o desea una recompensa propia además de la ajena. Así se plantea una situación de división en la que las posturas se dicotomizan entre los partidarios de considerar la conducta prosocial al margen de los aspectos motivacionales (Eisenberg, 1982; Staub, 1978a, b) y los defensores de incluir la motivación del acto en la definición (Wispé, 1978; Weir y Duveen, 1981; Bar-Tal, 1976), considerando dentro del concepto «conducta prosocial» un número de conductas interpersonales tales como ayudar, compartir, cooperar, dar... Así, toda conducta altruista es prosocial, aunque toda conducta prosocial no siempre es altruista.

El amplio espectro de definiciones que podemos encontrar en la literatura se agrupa en torno a dos grandes líneas (Chacon, 1986): 1) el de las «definiciones conductuales», que no suelen distinguir entre conducta prosocial y conducta altruista, y 2) el de las «definiciones motivacionales», que utilizan la motivación como criterio diferenciador entre conducta prosocial y conducta altruista, incluyendo en esta última la motivación de tipo altruista.

Diversos estudios se han dirigido al análisis de las motivaciones subyacentes a estas conductas, destacando en su conjunto un amplio abanico de motivos que van desde un deseo de interacción social, escapar de la culpa, tener sentimiento de orgullo o disminuir sentimientos de aflicción empática... (Grusec, 1991). No obstante, operativizar la variable motivación en el estudio de la conducta prosocial sigue siendo un problema metodológicamente complejo.

Teniendo en cuenta las definiciones previas, una definición que incorporara las dos perspectivas (conductual y motivacional) ha sido planteada recientemente por González Portal (1992): «Se entiende por conducta prosocial toda conducta social positiva con/sin motivación altruista» (p. 36). Esta conceptualización integradora subyace al programa de intervención que se presenta en este trabajo.

Con el objeto de clarificar las conductas prosociales, Strayer (1981) plantea una clasificación en la que incluye dentro de la categoría de comportamientos prosociales cuatro tipos de actividades: *a*) actividades con objetos, en las que se incluyen conductas como ofrecer, dar, compartir, intercambiar o cambiar objetos con otros niños; *b*) actividades cooperativas, dentro de las que se pueden incluir tareas y juegos de cooperación; *c*) tareas y juegos de ayuda, en las que el objetivo no es participar para contribuir a una meta grupal, sino ayudar a otro o ser ayudado por él. En éstas los roles no son igualitarios, como en las actividades de cooperación, sino que son asimétricos, ya que un miembro da ayuda y el otro la recibe, y *d*) actividades empáticas, que incluyen mirar o aproximarse a un niño que tiene algún problema o consolarle, reconfortarle con distintas estrategias.

Tomando esta clasificación como referencia, en este apartado se desarrolla un

© Ediciones Pirámide

análisis de las conductas de ayuda y cooperación, ya que ambas son estimuladas a través del programa que se propone en este trabajo. Definimos la conducta de ayuda como una conducta positiva que se realiza para beneficiar a otro y la conducta de cooperación como un intercambio social que ocurre cuando dos o más personas coordinan sus acciones para obtener un beneficio común, es decir, un intercambio en el que los individuos se dan ayuda entre sí para contribuir a un fin común.

2.2.2. *Factores determinantes de las conductas prosociales de ayuda y cooperación*

Carlo et al. (1999) realizan una revisión de varias investigaciones que han analizado las relaciones entre variables contextuales tales como el contexto del grupo de pares, el ambiente escolar o la cultura con el desarrollo moral y la conducta prosocial confirmando que el contexto social juega un importante papel. El examen sistemático de Eisenberg y Mussen (1989) sobre las investigaciones que aportan datos referentes a las variables que influyen en el desarrollo de la conducta prosocial, así como la revisión posterior de estos análisis (Carlo et al., 1999; Miller et al., 1991; Sterling, 1990), confirman que el desarrollo de la conducta prosocial es un asunto complejo que depende de multitud de factores interrelacionados, como son la cultura, el contexto familiar, el ámbito escolar, factores cognitivos, afectivos, de sociabilidad, etc.

1. Factores culturales

Muchos psicólogos y otros científicos sociales consideran que las personas son por naturaleza egoístas; sin embargo, este axioma se contradice por las evidencias de numerosos estudios trasculturales, análisis históricos y exámenes etnográficos (Margaret Mead, 1937/1961; Malinowski, 1922/1961; Fortes, 1963/1970; Lewis, 1981; Fiske, 1990, 1991), que muestran que la conducta prosocial es universal y el altruismo es muy común. En la actualidad existe evidencia de que las normas socioculturales, valores y estándares de una sociedad que el sujeto internaliza en el proceso de socialización mediatizan que en el seno de esa cultura sus miembros tengan o no conductas prosociales respecto a sus congéneres. Es un hecho comprobado que en ciertas culturas como las de los indios hopy (Dennis, 1965), los arapesh (Mead, 1935/1950) o los polinesios aitutaki (Graves y Graves, 1983) abundan las conductas prosociales y promueven en los niños la habilidad para interactuar cooperativamente, más que otros grupos culturales como los mundugumor (Mead, 1935/1950), más individualistas, egoístas y violentos.

Varios estudios antropológicos (Mead, 1935/1950) que han analizado diferentes culturas confirman que en ciertas culturas como la de los arapesh las conductas prosociales son frecuentes, siendo un pueblo en el que hombres y mujeres son cooperativos, no agresivos, sensibles a las necesidades ajenas y maternales con los niños. Sin embargo, otros pueblos, como los mundugumor, se muestran violentos, celosos, desconfiados y egoístas en relación a los congéneres. Estos datos, entre otros, cons-

© Ediciones Pirámide

tatan que existe un condicionamiento social y que cada cultura transmite pautas de conducta específicas a sus miembros. Ejemplos de este tipo de diferencias culturales pueden observarse en sociedades más desarrolladas, como en la cultura de los kibbutz israelitas, los cuales muestran un nivel mayor de respuestas prosociales en comparación con otros grupos culturales.

Otra investigación transcultural (Stevenson, 1991) que analiza las culturas china y japonesa pone de relieve que las actitudes y conductas de los niños reflejan lo que es valorado por la sociedad en la que viven. El énfasis de las culturas asiáticas en la armonía del grupo se contrapone al individualismo de Occidente. El estudio de las sociedades china y japonesa le conduce a observar que en estas culturas, desde muy temprana edad, se transmiten actitudes positivas hacia el grupo y la idea de la importancia de la conducta prosocial para que ese grupo avance. En este proceso la familia desempeña un papel, pero el aprendizaje de la conducta prosocial se opera de forma muy importante en la escuela, que tiene por meta prioritaria el desarrollo moral, poniendo el énfasis en el trabajo y la evaluación grupal, así como en la enseñanza de la cooperación con los demás mediante la utilización de textos educativos que contienen mensajes prosociales transmitidos a través de modelos de conducta (p. 94).

En esta dirección, Goody (1991) realiza una revisión antropológica del aprendizaje de la conducta prosocial en pequeñas sociedades (pacíficas y agresivas), observando diferencias en los mecanismos que utiliza una cultura para desarrollar este tipo de conducta social. En su opinión, la cultura proporciona las premisas para el significado de los hechos, y desde la infancia a los niños de todas las culturas se les enseñan estos significados por las intervenciones e interpretaciones de los adultos significativos de su vida. El equilibrio de formas y premisas culturales en una sociedad dada es el resultado de muchos factores. Las instituciones sociales transmiten los derechos y obligaciones, y el significado de compartir y confiar. En algunas sociedades (birifor y ilongot) los niños jóvenes viven con sus madres y las respuestas prosociales son modeladas por sus madres, hermanas y abuelas cada día a través de una relación afectiva y cálida. Sin embargo, en otras (utku) los niños son parcialmente enseñados a través del temor, aprendiendo que la ira genera rechazo y aislamiento, mientras que el temor genera apoyo social, protección, alimento, etc. Además del papel de la madre también se subraya la importancia de los niños de mayor edad en la definición de las acciones de los niños de menor edad.

Para este investigador parece haber como mínimo dos modos de aprendizaje de la conducta prosocial en estas sociedades: un modo ansioso (utku, semai) y un modo seguro (mbuti, birifor, fore) (Goody, 1991, p. 124). El primer modo se caracteriza por un patrón cultural que transmite a los niños una imagen de las relaciones sociales humanas y de la naturaleza del mundo como algo peligroso, imprimiendo un componente de inseguridad en la relación madre-hijo, aunque la conducta de la madre hacia los niños suele ser cercana, cálida, expresiva y de apoyo. El segundo modo de aprendizaje de la conducta prosocial no transmite esa imagen negativa del mundo, y el aprendizaje se opera a través del condicionamiento por sucesivas aproximaciones o modelado en un contexto fuertemente estructurado. Aquí, los niños son bastante independientes y realizan exploraciones lejos de la figura de la madre, empleando mucho tiempo lejos de los adultos y en interdependencia con otros niños de

© Ediciones Pirámide

diversas edades. La «independencia-interdependencia» con los iguales es un escenario en el cual la intersubjetividad con los iguales parece desarrollarse. La intersubjetividad con los iguales desarrolla la sensibilidad a las necesidades y reacciones de otros y frecuentemente estimula el aprendizaje de rutinas de negociación frente a los conflictos. Es decir, se produce un aprendizaje prosocial a través de la intersubjetividad entre pares.

La revisión antropológica realizada por Goody (1991) verifica dos modos de aprendizaje de la conducta prosocial en estas distintas sociedades, en unas mediante mecanismos tales como: condicionamiento por aproximaciones sucesivas, modelado y construcción situacional o contextual, mientras que en otras sociedades se utiliza el temor como premisa. En su opinión, cree que las óptimas condiciones para el aprendizaje de la conducta prosocial a través del condicionamiento por aproximaciones sucesivas, el modelado o la construcción de un contexto situacional adecuado ocurren en sociedades que no temen la competición por las fuentes de subsistencia o por vecinos agresivos, y cuando se dan estas condiciones se puede desarrollar una premisa cultural en la que se considera a los otros como dotados de «buenas intenciones» y el mundo no es visto como un lugar altamente peligroso o dañino. Si bien el autor aporta con su revisión algunos datos de gran interés, estos patrones o modos de aprendizaje de la conducta prosocial deben ser más estudiados.

En la actualidad, parece aceptado que cada cultura promueve distintos valores sociomorales y culturales, jugando por ello un papel bastante determinante tanto en la frecuencia de la conducta prosocial de una colectividad como en las justificaciones o razones que se ofrecen sobre por qué se debe o no ayudar a otro.

2. Factores del contexto familiar

Los padres, agentes relevantes de socialización, representan la cultura transmitiendo de forma explícita o implícita los valores sociales al niño. Por ello el contexto familiar tiene gran influencia en el desarrollo de la conducta prosocial. Esto se apoya en evidencias empíricas, ya que diversos estudios han comprobado que los padres que aportan seguridad de apego, que insisten fuertemente para que sus hijos no hieran a otros, que les hacen reparar el daño hecho a otros compañeros, que son modelos altruistas en sus relaciones con otros adultos, que refuerzan con aprobación social los actos espontáneos de sus hijos a compartir, ayudar o cooperar o que adoptan un estilo de disciplina parental en el que razonan las normas incrementan la probabilidad de conducta prosocial en los hijos.

En relación al papel de la familia en la conducta prosocial se ha sugerido que en la experiencia relacional del niño con sus padres éste adquiere la confianza básica y la seguridad necesaria que le posibilitarán la apertura a otros contactos sociales, aprendiendo en este contexto relacional el uso de formas de comunicación íntimas, el uso de la expresión emocional, a demandar ayuda cuando se sienten necesitados y a ayudar para satisfacer las necesidades de los demás.

Una línea de investigación ha confirmado que la conducta prosocial de los niños puede verse positivamente influenciada por unos *padres prosociales*. Estudios como los de Hoffman (1975b, c) han encontrado relaciones entre la conducta prosocial y

© Ediciones Pirámide

el hecho de tener padres altruistas que expresan afecto al niño con frecuencia, en la misma dirección que el trabajo de Morishita (1990), en el que se analiza la influencia de las actitudes percibidas en la madre como modelo (agresiva-altruista) con niños preescolares de 4 años de edad.

Por otro lado, se ha estudiado la influencia del *estilo de educación parental* en la conducta prosocial, y a este respecto los consecutivos estudios de Hoffman (1970, 1975b, c, 1977, 1982a, b, 1983) concluyen que las técnicas inductivas consiguen una mejor internalización de la moral y se relacionan positivamente con conductas prosociales, incluyendo en este tipo de técnicas aquellas en las que los padres explican al niño las razones por las que determinadas conductas están mal y le piden que las cambie apelando a distintos motivos. La inducción puede dirigirse a resaltar las consecuencias de la acción sobre otros niños o a señalar el dolor que la conducta produce a los padres. Además, la inducción desarrolla en los niños la capacidad de empatía, la cual es importante para comprender y ser capaz de responder apropiadamente a una situación de necesidad de otro.

Tras varios estudios realizados sobre interacción paternofilial y conducta social-prosocial, Hoffman (1975b, 1977) concluye que las medidas educativas disciplinarias basadas en las interacciones de inducción y apoyo son las que más promueven la consideración por los demás y la conducta prosocial. Los estudios que han relacionado los estilos de disciplina parental y la conducta altruista en los niños generalmente se han planteado preguntando a los padres cómo responden a una amplia variedad de situaciones como desobediencia, daños accidentales de algo de valor, destrozar la posesión de un amigo con provocación o reírse de otro niño. Recientemente Krevans y Gibbs (1997) han puesto a prueba la teoría de Hoffman encontrando correlaciones entre uso de técnicas inductivas de razonamiento por parte de los padres y conducta prosocial de sus hijos; además, los hijos de padres inductivos resultaron más empáticos y prosociales.

Aunque son varios los procedimientos utilizados generalmente en este estilo de disciplina (el razonamiento inductivo, las explicaciones empáticas, la perspectiva desde el otro, la aprobación, las recompensas...), la evidencia empírica de otros estudios ha ratificado las relaciones positivas entre este tipo de educación y el desarrollo moral (Musitu, Román y Gracia, 1988; Eisenberg y Strayer, 1987/1992) y también con conductas consideradas socialmente aceptables, debido a que promueve procesos atribucionales internos, favorece la asimilación de las normas, proporciona un sistema de valores a los que referir el comportamiento y elicita el control autónomo del mismo (Musitu et al., 1986).

Cuando en la interacción se acentúa más la sensibilidad social, el reconocimiento legítimo a las necesidades del otro, la cooperación y ayuda, las conductas prosociales se incrementan (Maccoby y Martín, 1981). Estudios recientes realizados en nuestro país en relación a disciplina y competencia social (Musitu y Gutiérrez, 1984) confirman los resultados obtenidos por otros investigadores (Marsh y Smith, 1982) que han encontrado que la interacción paternofilial basada en el apoyo (afectividad, razonamiento y recompensa) correlaciona positivamente con desarrollo cognitivo, autoestima, competencia social instrumental, locus de control interno y conducta moral (Musitu et al., 1988) e incrementa favorablemente la competencia social infantil.

© Ediciones Pirámide

Entre las variables que aparentemente median los efectos de las técnicas de disciplina se han destacado: edad del niño, sexo del niño y de los padres, experiencias previas de los niños con técnicas impositivas o inductivas y el contexto en el cual la técnica de disciplina es usada. En esta dirección, la investigación de Radke-Yarrow, Zahn-Waxler y Chapman (1983) concluye que la conducta prosocial está relacionada negativamente con técnicas impositivas cuando es administrada por padres que no aceptan al niño y que tienen actitudes autoritarias de crianza. Sin embargo, esta técnica de disciplina acompañada de una actitud positiva hacia los niños y de interés por ellos no tiene esos efectos sobre la conducta prosocial. Estos investigadores sugieren la importancia del contexto de crianza en los efectos que las técnicas de disciplina tienen sobre la conducta prosocial.

3. Factores personales

a) Edad, desarrollo cognitivo, moral y de la perspectiva social

La formulación tradicional de las teorías de enfoque cognitivo-evolutivo (Piaget, 1932/1974) plantea que la conducta prosocial requiere cierto nivel de descentramiento egocéntrico que permite ver otro punto de vista. Debido a ello, los niños en las primeras etapas de su vida tienen escasas capacidades para realizar actos altruistas debido a las limitaciones en su desarrollo cognitivo, que se caracteriza por el egocentrismo, la centración, la incapacidad de considerar varias alternativas al actuar y la imposibilidad de comprender las propias intenciones, así como de planificar su conducta (Bartal, Raviv y Sharabany, 1982). Sin embargo, otros investigadores indican que niños muy jóvenes son capaces de comprender este fenómeno, de comprender los puntos de vista de otros, de experimentar aflicción empática y de reconocer que otros individuos están en estado de necesidad respondiendo a ello de forma altruista (Grusec, 1991). Algunos estudios sobre el altruismo en edades tempranas confirman conductas espontáneas de ayudar y compartir en niños pequeños de dos años, así como conductas de ayuda a las madres en diversas tareas domésticas (Rheingold, Hay y West, 1976; Rheingold y Hay, 1978; Rheingold, 1982) o donación de regalos (Stanjek, 1978). Desde estos estudios se sugiere que los niños jóvenes están interesados en la gente y en sus actividades y que disfrutan imitándolas.

Pese a estas observaciones, los resultados de diversos estudios muestran un desarrollo evolutivo de la conducta prosocial con la edad (Iannoti, 1978; Eisenberg, 1979; Ma y Leung, 1992), confirmándose correlaciones positivas entre el desarrollo cognitivo, moral y de la capacidad de perspectiva social con la conducta prosocial (Krebs y Sturrup, 1974; Bar-Tal, Ravin y Goldberg, 1982). En esta dirección un reciente estudio (Eisenberg et al., 1995) encuentra nuevas evidencias de las relaciones entre razonamiento moral prosocial, conducta prosocial, empatía y toma de perspectiva.

Bar-Tal, Raviv y Sharabany (1982), partiendo de los resultados de algunos de estos estudios empíricos, señalan que si los niños de diferentes edades difieren en sus conductas de ayuda, según su estadio de desarrollo en juicio moral, toma de rol y desarrollo cognitivo, también se pueden distinguir etapas evolutivas o estadios en la conducta de ayuda, con diferenciales características en relación al desarrollo mo-

© Ediciones Pirámide

ral, cognitivo y perspectiva social. Su teorización, que se basa en otras teorías sobre el desarrollo cognitivo, moral y de la perspectiva social, incorpora el enfoque del aprendizaje social para explicar la evolución del comportamiento de ayuda a lo largo del desarrollo de un individuo, examinando los cambios en las características del refuerzo, que pasa de ser concreto, definido e inmediato en los primeros estadios a ser abstracto, indefinido y diferido en los últimos. Desde esta integración de diversos enfoques, consideran que un alto nivel de desarrollo en el comportamiento de ayuda es contingente con un alto nivel de desarrollo cognitivo, moral y de la perspectiva social y que, por tanto, la conducta de ayuda altruista requiere determinadas habilidades cognitivas. Su trabajo describe seis estadios en el desarrollo de la conducta de ayuda.

Primer estadio: Refuerzo definido, concreto y obediencia (0-4 años): 1) Realización de actos de ayuda cuando la petición de ayuda va acompañada de una promesa de recompensa concreta o de una explícita amenaza de castigo. 2) La perspectiva es aún muy egocéntrica, por lo que los niños no tienen aún conciencia de que los otros sienten y piensan de forma diferente.

Segundo estadio: Obediencia a la autoridad (5-6 años): 1) Realización de actos de ayuda no iniciados de forma espontánea sino para obedecer a la autoridad. Dar ayuda a otro tiene por motivación ganar la aprobación de la autoridad, es decir, el refuerzo de la conducta de ayuda se modifica de la recompensa concreta del estadio anterior a la aprobación o desaprobación del adulto como refuerzo. 2) Ahora se ha producido cierto descentramiento egocéntrico que permite al niño reconocer que las personas que están a su alrededor pueden tener sentimientos o pensamientos diferentes que él.

Tercer estadio: Iniciativa interna y refuerzo concreto (7-8 años): 1) Realización de conductas de ayuda iniciadas voluntariamente pero contingentes a la consecución de un refuerzo definido y concreto a cambio. 2) Cierta capacidad para ver las necesidades de los otros, pero una orientación egoísta, en el sentido de que sus acciones están motivadas por la recepción de recompensas concretas.

Cuarto estadio: Conducta normativa (10-11 años): 1) Realización de actos de ayuda para cumplir las demandas sociales, es decir, se trata de adecuar la conducta a las normas sociales en la expectativa de que ello proporciona consecuencias positivas mientras que su violación conlleva sanciones o castigos. 2) Refuerzo no concreto, pero sí claramente definido, ya que en este estadio se ayuda porque se desea recibir aprobación y apoyo de los otros, ser considerado «bueno» por los demás. 3) La descentración egocéntrica ahora permite ponerse en el lugar de otra persona en situación de necesidad, así como experimentar ansiedad y empatía, estimulando la conducta de ayuda.

Quinto estadio: Reciprocidad generalizada o altruismo recíproco (10-11/13-14 años): 1) Realización de comportamientos de ayuda, guiada por principios universales de intercambio, es decir, ahora los sujetos ayudan en la creencia de que si lo hacen, en otra ocasión en que ellos necesiten ayuda recibirán esta ayuda en compensación a sus actos previos de ayuda hacia otros. Esta norma universal de reciprocidad tiene una función importante en la estabilización de las relaciones humanas,

© Ediciones Pirámide

motiva y regula la reciprocidad como modelo de intercambio y prohíbe las relaciones de explotación entre las personas. 2) Los refuerzos por realizar conductas de ayuda en este estadio no son concretos ni tampoco están definidos.

Sexto estadio: Conducta altruista (13-14 años): 1) Realización de la conducta de ayuda, que es iniciada voluntariamente y cuya finalidad es beneficiar a otro sin esperar refuerzos externos. 2) Comportamientos altruistas de ayuda basados en principios morales, que aun cuando no reciben recompensas concretas, proporcionan autorrefuerzo, satisfacción y elevación de la autoestima de las personas que los realizan. 3) Un nivel de descentración egocéntrica que permite que el sujeto se preocupe por el bienestar de los otros, evalúe las necesidades de las personas que tiene a su alrededor y experimente empatía cuando observa situaciones de necesidad en los demás.

Desde la perspectiva constructivista concluyen que cuanto más elevado sea el razonamiento moral, mayor será la probabilidad de que se den conductas de ayuda, (Kohlberg y Candee, 1984). También los trabajos de Eisenberg et al. (1988) constatan correlaciones entre los puntos en conducta prosocial con razonamiento moral prosocial y autoatribuciones prosociales. Sin embargo, a este respecto existen controversias, ya que otros estudios muestran que los resultados entre razonamiento moral y conducta no son tan consistentes (Blasí, 1980; Marchesi, 1984).

La literatura empírica es consistente con la conclusión de que la relación entre el nivel de razonamiento moral y la conducta prosocial tiende a ser modesta, pero parece ser significativa y positiva. El hecho de que esta relación sea sólo modesta puede reflejar el hecho de la multideterminación de la conducta prosocial y que en ocasiones los motivos que la promueven tienen que ver más con reacciones emocionales o componentes afectivos que con componentes cognitivos o de desarrollo moral (Miller et al., 1991, p. 59).

Aunque existan algunas conductas espontáneas de ayuda en niños de corta edad, la conducta altruista definida como conducta voluntaria, realizada para beneficiar a otro, sin expectativa de recompensa y que puede implicar un esfuerzo o sacrificio para quien la realiza (Barón y Byrne, 1987, p. 292) es una conducta compleja con implicaciones cognitivas y afectivas que hacen que requiera cierto nivel de desarrollo.

b) La capacidad de empatía

Entre los determinantes de la conducta prosocial la empatía, después de la motivación, es uno de los más discutidos. Hoffman (1975a, 1977, 1978, 1982a, 1983), estudiando la empatía como un elemento importante de la motivación altruista, defiende un modelo interactivo entre los procesos afectivos y cognitivos que van cambiando con el desarrollo. Desde esta perspectiva, la empatía es una respuesta afectiva pero también posee componentes motivacionales y cognitivos, definiéndose como la respuesta afectiva vicaria de un individuo ante la situación de necesidad de otro. La empatía se define no como un sentimiento equivalente y exacto a los sentimientos del otro, sino como una respuesta afectiva más apropiada a la situación del otro que a la de uno mismo (Hoffman, 1975a). Posteriormente, Wispé (1986) conceptualiza la empatía referenciándola a la autoconciencia de una persona para comprender las expe-

© Ediciones Pirámide

riencias de otro. Recientemente Eisenberg y Strayer (1987/1992, p. 15) subrayan que «la empatía implica compartir la emoción percibida en otro, sentir con otro. Esta reacción afectiva vicaria puede ocurrir como respuesta a unas claves perceptibles externas, indicadoras del estado afectivo del otro (por ejemplo, las expresiones faciales de una persona), o como resultado de la inferencia del estado emocional en base a claves indirectas (por ejemplo, la naturaleza de la situación del otro)».

Aunque la mayoría de las investigaciones han estudiado la «empatía situacional» (activación emocional empática que experimenta un sujeto ante un determinado acontecimiento o situación), elicitada ante determinados estímulos, también la «empatía disposicional» (tendencia de la personalidad de algunas personas que tienen mayor disposición a los sentimientos empáticos) ha motivado numerosas investigaciones como variable crucial del comportamiento prosocial. Algunos de estos estudios que han analizado la empatía disposicional en sus relaciones con la conducta de ayuda (Davis, 1983; Fultz, Batson, Fortenbach, McCarthy y Varney, 1986) muestran que aquellos sujetos con alta disposición empática ayudan más que las personas con baja empatía.

Si bien son muchos los que consideran que la tendencia humana a empatizar con los demás subyace a la conducta de ayuda, a la motivación prosocial, no obstante existen diferentes puntos de vista sobre el papel que desempeña la empatía como variable mediadora del comportamiento de ayuda, porque se parte de concepciones diferentes de la empatía:

a) La empatía desde la perspectiva afectiva, en la que se sugiere que el mero hecho de observar la ansiedad del otro puede producir activación fisiológica vicaria en el observador, y si esta activación se interpreta cognitivamente como una respuesta a la ansiedad de la otra persona entonces el observador experimentará emoción empática (Stotland, 1979), que puede poner en funcionamiento la motivación para ayudar.

b) La empatía desde la perspectiva cognitiva, en la que se considera la empatía como un proceso cognitivo, planteando que el hecho de ponerse en la perspectiva de otra persona en situación de necesidad incrementa la probabilidad de reconocer dicha situación de necesidad y, por tanto, actuar para reducirla (Rubin y Schneider, 1973).

c) La empatía desde una perspectiva integradora, que conceptúa la empatía como el resultado de un proceso interactivo entre aspectos emocionales y cognitivos (Coke, Batson y Mc Davis, 1978). Así, se considera que ponerse en la perspectiva de una persona en situación de necesidad incrementa la emoción empática, aumentando el comportamiento de ayuda.

Para probar empíricamente este modelo se plantearon algunos experimentos a través de los cuales se llegó a las siguientes conclusiones: 1) aquellos sujetos que experimentaron una emoción empática mayor ofrecieron más ayuda; 2) la toma de perspectiva no afecta directamente a la conducta de ayuda, sino a través de un efecto sobre la emoción empática. En síntesis, la emoción empática mediatiza el efecto de la toma de perspectiva en la conducta de ayuda, pero la toma de perspectiva por

© Ediciones Pirámide

sí misma parece que no es suficiente para motivar la ayuda (Fuentes, 1988). Otros investigadores (Archer et al., 1981) resaltan que en este modelo no se tiene en cuenta la influencia de la empatía disposicional y de la evaluación social sobre la ayuda. Según estos autores, la toma de perspectiva incrementa la emoción empática, y ésta a su vez hace aumentar la motivación para ayudar, pero esto se cumple sólo entre aquellas personas con alta empatía disposicional y que están bajo circunstancias de evaluación social.

A este respecto los estudios de Fuentes (1989, 1990) tratan de discriminar entre las diferentes motivaciones (altruistas o egoístas) que pueden suscitar conductas de ayuda. Los resultados de su estudio con niños y adolescentes muestran diferencias evolutivas en cuanto a la capacidad de las condiciones experimentales para provocar empatía y ansiedad y, por tanto, para producir la conducta de ayuda. Sus conclusiones amplían el modelo de Batson y Coke, dado el peso que mostró tener la variable empatía disposicional para explicar la conducta de ayuda. En relación a la motivación, la ayuda se explicó por la empatía (disposicional, situacional), y, en su opinión, se puede deducir que la motivación fue altruista (Fuentes, 1989, p. 65). Además, analizando el efecto de variables afectivas (empatía-ansiedad) en la conducta de ayuda, sus experimentos confirman el efecto diferencial de las condiciones experimentales sobre la empatía, así como que la empatía situacional causó la intención de ayudar, siendo la empatía lo que motivó la intención de ayudar y no el sentimiento de ansiedad, que, por el contrario, inhibió el deseo o disposición a ayudar. En este trabajo también se confirma que los sujetos con alto nivel de empatía disposicional tendían a mostrar más empatía situacional y mayor disposición a ayudar (Fuentes, 1990, pp. 245-246).

La revisión de las investigaciones que han tratado de correlacionar empatía y conducta prosocial presenta un panorama desigual, y mientras que los estudios correlacionales apenas sostienen esta relación, la evidencia experimental es mucho más favorable. Underwood y Moore (1982), tras realizar una revisión y análisis de 11 estudios, no encontraron relaciones entre la empatía afectiva y el comportamiento prosocial. Sin embargo, los trabajos de Eisenberg et al. (Eisenberg y Miller, 1987; Eisenberg y Strayer, 1992) hallan evidencia de las relaciones positivas con distintos tipos de comportamiento prosocial (ayudar, compartir, cooperar...), en la misma dirección que Roberts y Strayer (1996), en cuyo estudio encontraron que la expresividad emocional, el *insight* emocional y la toma de perspectiva fueron predictores de empatía latente en la adolescencia. No obstante, en este estudio, mientras que la empatía en los chicos fue un fuerte predictor de conducta prosocial, en las chicas únicamente correlacionó con conductas prosociales con amigas pero no con otras compañeras.

Tal vez el método utilizado para evaluar la empatía (historias o dibujos, cuestionarios o situaciones experimentales...) puede haber influido de forma importante en las relaciones encontradas entre empatía y comportamiento prosocial. Sin embargo, estas variaciones encontradas en los resultados pueden explicarse o bien porque las situaciones hipotéticas no evoquen tanta empatía como las situaciones supuestamente reales, o bien porque pueda confirmarse la hipótesis de que la unión entre empatía y ayuda llega a ser más fuerte a medida que avanza la edad (Eisenberg, Lennon y Roth, 1983), es decir, que la ausencia de relación sistemática entre empatía y ayu-

© Ediciones Pirámide

da entre niños pequeños puede ser reflejo de su nivel de desarrollo cognitivo y empático.

Los resultados evolutivos han confirmado que si bien los niños muy pequeños pueden responder con empatía a los sentimientos de aflicción de los otros, esto a menudo no se traduce en una conducta de ayuda (Hoffman, 1975a, 1982a, b; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow y King, 1979; Cummings ZahnWaxler y RadkeYarrow, 1981, 1984). Por el contrario, los niños mayores y los adultos presentan una relación más clara entre empatía y conductas prosociales.

Hay evidencias empíricas que sugieren que la emoción empática desempeña un papel en la motivación de la conducta de ayuda (Aderman y Berkowitz, 1970; Bandura y Rosenthal, 1966; Krebs, 1975; Coke y Batson, 1977; Gaertner y Dovidio, 1977; Stotland et al., 1978; Staub, 1978b; Eisenberg y Miller, 1987). Estos estudios respaldan la hipótesis que relaciona empatía y conducta prosocial, apoyando la propuesta de que el incremento en la emoción empática lleva a una mayor conducta de ayuda. Debido a la ambigüedad de los resultados obtenidos, no es posible sacar conclusiones definitivas sobre las relaciones entre empatía y cooperación hasta que no se acumulen más datos empíricos. No obstante, análisis recientes (Hamburg, 1997) enfatizan la importancia de desarrollar variados aspectos de la conducta prosocial en las fases tempranas de la vida y el papel que pueden desempeñar los programas escolares de entrenamiento de la empatía, de desarrollo de la cooperación y de aprendizaje de resolución de conflictos... como un medio de contribuir a la paz en el mundo.

c) *Estado emocional*

Desde algunos enfoques se considera la activación emocional como determinante de la conducta de ayuda, suponiendo que la activación emocional es un componente importante de la motivación para ayudar a los demás y que esta motivación puede llevar o no a la conducta prosocial, dependiendo de las presiones situacionales externas. En relación al papel de los estados emocionales en la conducta de ayuda, los resultados de las investigaciones son contradictorios, ya que algunos investigadores han encontrado que las emociones positivas potencian que el sujeto observe con más atención las necesidades de los otros e incremente sus conductas de ayuda, mientras que otros han señalado que las emociones negativas promueven la ayuda.

Existe un considerable volumen de investigación sobre los efectos del bienestar de la persona en sus conductas de ayuda. Candrall (1978) confirmó que las emociones positivas aumentaron el interés social, y Moore, Underwood y Rosenhan (1973) constataron que los niños con éxito, populares, emocionalmente seguros o con confianza en sí mismos, o que tenían en el momento un humor positivo y sentimientos de éxito provocados en ellos experimentalmente, con mayor probabilidad ayudaron más a los demás. En la misma dirección, Rosenhan et al. (1981) en sus experimentos hallaron relaciones consistentes entre estados afectivos positivos y la conducta de ayuda, concluyendo que las personas con sentimientos positivos, que tienen éxito y son felices ayudan con más probabilidad que las que se encuentran en una situación emocional negativa, fracasadas o deprimidas.

© Ediciones Pirámide

Si bien parece que la investigación empírica confirma que un sujeto en una situación emocional positiva es más probable que tenga conductas de ayuda, los datos que existen sobre las relaciones entre sentimientos negativos y conducta de ayuda son contradictorios, ya que a veces estos sentimientos incrementan la ayuda, mientras que otras veces la disminuyen.

En esta dirección, Piliavin y Piliavin (1972) concluyen que los estados afectivos negativos promueven la ayuda, porque en esta situación ayudar reduce el estado emocional displacentero. Desde este modelo de balance de costos y recompensas defienden que la activación aversiva funciona como una motivación egoísta para ofrecer ayuda a otra persona. Sin embargo, los experimentos de Thompson, Cowan y Rosenhan (1980) no encontraron que el estado emocional negativo incrementara el comportamiento de ayuda.

Algunos investigadores consideran que la observación de la desgracia de los demás crea un estado aversivo de malestar personal en el observador que le lleva, egoístamente motivado, a reducirlo (Piliavin, Rodin y Piliavin, 1969; Piliavin y Piliavin, 1972, 1973). Por un lado se produce 1) una fase de activación ante las situaciones de emergencia que se genera desde diversas fuentes (empatía, sorpresa, shock, incertidumbre, miedo) y crea malestar personal. Si se interpreta la activación como una emoción positiva (excitación, interés, placer), el observador no será motivado a reducirla. Por el contrario, si se interpreta como una emoción negativa (disgusto, vergüenza, miedo, enfado, dolor empático), sí será motivado a la reducción de la activación. El individuo lo que pretende es reducir su propio malestar. Posteriormente se produce 2) una fase de decisión que se basa en un cálculo de beneficios-costes. Los costes relativos a uno mismo y a la víctima determinan si el observador abandonará la escena, ayudará directa o indirectamente o reinterpretará cognitivamente la situación, bien restando importancia a lo sucedido, bien decidiendo que la situación no es una emergencia.

Este planteamiento no es nuevo, pues otros teóricos han utilizado modelos similares de beneficios-costes (Latané y Darley, 1970; Schwartz, 1975), y hay evidencia suficiente a favor de que el aumento en el coste de la respuesta de ayuda disminuye la probabilidad de que ésta ocurra (Piliavin, Rodin y Piliavin, 1969; Piliavin y Piliavin, 1972; Piliavin, Piliavin y Rodin, 1975). Aunque varios estudios sugieren que el malestar personal lleva a la conducta prosocial (Piliavin, Piliavin y Broll, 1976; Gaertner y Dovidio, 1977), no existen evidencias de que la reducción del malestar personal sea la motivación primaria de la conducta de ayuda.

d) Sociabilidad y vínculos amistosos

Parece que existe una estrecha relación entre sociabilidad y conducta prosocial, ya que algunos estudios han puesto de manifiesto que los niños sociables tienden a ayudar y compartir más que los niños no sociables (Eisenberg, Cameron, Tryon y Dodez, 1981; Eisenberg, Pasternack, Cameron y Tryon, 1984). Algunas investigaciones correlacionales confirman positivas relaciones entre interés social y conductas de ayuda y cooperación en el juego del dilema del prisionero (Crandall y Harris, 1991), así como relaciones positivas entre aceptación en el grupo de iguales y conducta prosocial (Wentzel y McNamara, 1999).

© Ediciones Pirámide

Un gran cúmulo de investigación que se ha dirigido a analizar las relaciones entre la vinculación amistosa y las conductas prosociales de ayuda y cooperación concluye que una de las características más claras que definen a este tipo de relación es el comportamiento prosocial, que incluye las conductas de ayuda, de cooperación, de donación, de compartir, de protección, etc. (Puka, 1994). No obstante, la mayor parte de los estudios que han intentado comprobar si el comportamiento prosocial es diferente entre los amigos y los conocidos no amigos y cómo evoluciona a lo largo del desarrollo evidencian resultados discrepantes.

Foot, Chapman y Smith (1977), estudiando la sensibilidad social de los niños de 7-8 años, encontraron que ésta era superior entre amigos que entre desconocidos cuando participan en un ambiente de diversión. Resultados similares se hallaron en las investigaciones de Mannarino (1976), que estudió la sensibilidad social en 92 niños, 30 de los cuales participaban en amistades mutuas. Se utilizaron dos métodos para medir el altruismo: un cuestionario de lápiz y papel y una modificación del dilema del prisionero. Ambas medidas mostraron que los niños que eran muy amigos eran más altruistas que los que no lo eran.

Para su estudio, Berndt, Hawkins y Holey (1986) diseñaron un experimento con la finalidad de comprobar empíricamente la hipótesis de Sullivan (1953) referente a que las amistades se hacen cada vez menos competitivas y mutuamente más responsivas a medida que los niños van entrando en la adolescencia. Estos resultados se corroboraron en el experimento efectuado con niños de 10 a 14 años que eran observados al realizar una tarea en la que debían elegir entre compartir o competir con sus pares amigos o conocidos. Las interacciones de los niños confirmaron la hipótesis de que los amigos aumentan su comportamiento de compartir y disminuyen el de competir a medida que se van haciendo adolescentes. Tanto los niños de 10 años como los de 14 compartieron más con los amigos íntimos que con los conocidos, y los niños de 10 años compartieron significativamente menos que los de 14.

Para estudiar las vinculaciones entre las relaciones de amistad y la conducta de cooperación, Morgan y Sawyer (1978) plantearon una investigación basada en «el dilema del prisionero». A través de este juego se puso de manifiesto que los niños atribuían menos intenciones competitivas a los amigos que a los conocidos no amigos. Asimismo, se concluyó que los niños prefieren asignar a sus amigos los mismos refuerzos que ellos les dieron, comportamiento que no se produce con los conocidos o desconocidos. Estos autores sugieren que esto es así porque los amigos intentan mantener un estatus de igualdad y solidaridad entre sí, evitando las desigualdades y la competición. Otras investigaciones han señalado que las interacciones entre amigos no se guían por las mismas leyes de intercambio recíproco inmediato que rigen el comportamiento de las personas que apenas se conocen. Tal vez esto se produce porque el intercambio y la reciprocidad entre amigos se produce en un contexto temporal prolongado y en una historia de interacciones que incluye intercambios recíprocos.

Un amplio conjunto de investigaciones han confirmado que la conducta de cooperación aparece con mayor frecuencia en las relaciones de amistad; sin embargo, algunas investigaciones que han analizado las interacciones de parejas de amigos y no amigos (compañeros de clase) para evaluar los efectos de la existencia de las re-

© Ediciones Pirámide

laciones sociales durante el aprendizaje cooperativo no evidencian diferencias tan claras. En el estudio de Berndt, Miller y Perry (1988) la medida de las conversaciones y procesos de interacción (acuerdos-desacuerdos) en las parejas de amigos y no amigos no dieron diferencias significativas (p. 506). No obstante, Berndt, Miller y Perry (1988) concluyen que en el cuestionario los amigos dijeron que ellos colaboraron más en actividades académicas y no académicas fuera de la situación experimental que las parejas de no amigos.

Aunque se han encontrado algunas diferencias en las distintas investigaciones, tendencialmente se confirma que una vinculación positiva con el otro incrementa las conductas prosociales de ayuda y cooperación. Recientes estudios que han analizado los efectos de las relaciones sociales en la conducta altruista (Ma y Leung, 1992) con niños de primero a sexto curso ratifican que los niños son más altruistas con alguien que les gusta que con alguien que les disgusta y con hermanos que con niños no conocidos (p. 293).

4. Factores situacionales o contextuales

a) Presencia de observadores

Latané y Darley (1970) analizan la influencia de variables situacionales en la conducta de ayuda ante situaciones de emergencia, proponiendo un modelo cognitivo de decisión de la conducta de ayuda. Los resultados de sus observaciones sugieren que ante una situación de emergencia el espectador debe: 1) darse cuenta de que está sucediendo algo; 2) decidir si el acontecimiento es o no un caso de emergencia; 3) decidir que tiene el deber de actuar y considerar la forma de ayuda que puede ofrecer, es decir, su grado de responsabilidad personal; 4) decidir cómo puede intervenir, y 5) ayudar. Los autores señalan que el contexto social de una emergencia influirá en el proceso de decisión, especialmente en los pasos segundo y tercero, es decir, en la interpretación y la responsabilidad.

Desde esta perspectiva cognitiva plantean que la presencia de otros puede influir en la respuesta del observador de tres formas diferentes: 1) la presencia de otros o la creencia de que otros pueden intervenir puede llevar a una persona a la difusión del sentimiento de responsabilidad para ayudar y a la difusión del sentimiento de culpa por no ayudar; 2) las reacciones de otras personas ante la situación de emergencia pueden proporcionar información social en relación a la gravedad de la situación, y 3) el comportamiento de otras personas puede influir en las percepciones del observador sobre qué acciones son las apropiadas.

Los estudios que estos autores han realizado con adultos comprueban que cuando la persona que necesita ayuda es un extraño, es menos probable que ésta se produzca a medida que el número de observadores aumenta. Se han propuesto dos razones para explicar este efecto de inhibición general de la ayuda cuando hay observadores. Por un lado, en situación de emergencia, cuanto mayor sea el número de observadores menor será la probabilidad de que alguien intervenga, porque se da un fenómeno de «difusión de la responsabilidad individual», y por otro, «el miedo al ridículo» (miedo a realizar un acto inapropiado en presencia de otros).

© Ediciones Pirámide

Posteriormente, Latané, Nida y Wilson (1981) analizaron 56 estudios teniendo en cuenta si las personas que ayudaban en una situación de emergencia estaban solas o en presencia de otros observadores. En su estudio confirman que en el 86% de los trabajos las personas que ayudaron estaban en presencia de observadores o al menos así lo creían. Sin embargo, algunos estudios observan un efecto inhibitorio de la presencia de observadores. Piliavin, Dovidio, Gaertner y Clark (1981) revisaron diez experimentos en los que se estimulaba que se diera la difusión de la responsabilidad. Su revisión concluye que el tener conciencia de la presencia de otros observadores más capaces que uno inhibe la conducta de ayuda.

En esta línea de investigación algunos estudios (Latane y Darley, 1970; Bickman, 1972; Darley, Teger y Lewis, 1973; Staub, 1974; Wilson, 1976) han constatado que las reacciones de otros observadores pueden influir en la conducta de ayuda, confirmando que el hecho de que un «cómplice del experimento» actúe de forma inhibida o alarmada influye en la respuesta del sujeto en una situación de emergencia, es decir, en la probabilidad de que esa persona ayude. Asimismo, otros trabajos muestran que cuando se focaliza la responsabilidad de la ayuda en un único observador, aumenta la probabilidad de que la persona actúe (Darley y Latané, 1968; Bickman, 1971, 1972).

b) Presencia de modelos altruistas

El efecto inhibitorio de la presencia de observadores no es un efecto que se produce siempre, ya que Bryan y Test (1967) en cuatro experimentos de campo demostraron que la presencia de modelos altruistas aumenta la probabilidad de que otros ejecuten conductas de ayuda, quizá porque supone un reto a la buena autoimagen de los observadores que se sentirían culpables de no realizar conductas de ayuda.

c) Ambigüedad de la situación

Asimismo se ha constatado la influencia de la claridad o ambigüedad de la situación en la conducta de ayuda. Clark y Word (1974) evidenciaron que las situaciones vagas o ambiguas inhiben más las respuestas prosociales, y para que un testigo en una situación de emergencia ofrezca ayuda es un factor decisivo que esa situación sea clara para ese sujeto.

d) Familiaridad, identidad, conocimiento y percepción de la persona que necesita ayuda

Algunos estudios han demostrado que si la persona que necesita ayuda es conocida, esto favorece que emerja una conducta prosocial. Existen análisis que muestran las diferencias entre la ayuda prestada en pueblos pequeños o en las grandes ciudades (Altman, Levine, Nadien y Villena, 1970). La identidad y el conocimiento del que sufre también influyen positivamente en las respuestas de altruismo (Berkowitz y Daniels, 1964). Generalmente tendemos a responder con conductas prosociales ante personas que queremos o dependen de nosotros (Davidoff, 1984). Además,

© Ediciones Pirámide

otras investigaciones (Bandura, Underwood y Fomson, 1975) han encontrado que cuando el sujeto tiene la constancia o la creencia de que la persona que necesita ayuda es humanitaria y benevolente, experimenta con más facilidad y profundidad sentimientos de responsabilidad y empatía.

En síntesis, los datos provenientes de estos estudios ponen de manifiesto que las variables situacionales juegan un importante papel en la determinación de cuándo aparecerá la conducta prosocial, pero no explican por qué una persona ayuda. No obstante, en la actualidad se reconoce que la interacción de ambos tipos de variables, situacionales y de personalidad, ejerce un efecto en toda conducta de ayuda. Por ello se plantea la necesidad de operar análisis de la interacción persona/situación en el estudio de la conducta prosocial, habiéndose generalizado la utilización de los modelos interactivos en el estudio de la conducta prosocial (Staub, 1984a, b; González Portal, 1992).

5. Factores del contexto escolar

Es obvio que la escuela tiene profundos efectos en el desarrollo social del niño, pudiendo ser vista como un microcosmos de la gran sociedad en el cual los niños desarrollan básicas comprensiones de sí mismos, del mundo social y de su lugar en él (Minuchin y Shapiro, 1983). En los últimos años, y desde diferentes perspectivas, se están implementando programas para la educación moral, aunque la preponderancia de la investigación en la escuela ha estado sobre todo referida al desarrollo cognitivo y al rendimiento académico. Cabe señalar como excepción los trabajos que han estudiado los efectos de discutir dilemas morales en el razonamiento moral (Blatt y Kohlberg, 1975; Lawrence, 1980) y los trabajos que estudian los efectos del aprendizaje cooperativo en actitudes y conductas sociales (Johnson, Johnson y Maruyana, 1983; Sharan, 1980; Slavin, 1983b). La escuela es un escenario particularmente importante para el estudio de los procesos de socialización, debido a que los niños se encuentran en este contexto con dos agentes de socialización: los adultos y los iguales.

Algunos teóricos consideran el desarrollo moral como un proceso unilateral en el cual los adultos inicialmente dan forma a la conducta del niño para adaptarlo a las normas y valores sociales a través de la aplicación de recompensas y castigos (enfoques conductistas) y más tarde este control externo es reemplazado por un control interno que determina lo que está bien y mal, cambio que es operado mediante procesos de identificación (psicoanálisis). Esta perspectiva del desarrollo moral se refleja en los enfoques tradicionales, en los que el profesor es la fuente de toda autoridad en la clase, incluyendo la autoridad moral, y la educación del carácter es vista como un proceso didáctico de instrucción e inculcación moral. La intención de este entrenamiento moral es llevar al niño a respetar la autoridad y aceptar la disciplina.

En contraste con este enfoque tradicional, las teorías del desarrollo cognitivo subrayan el papel activo del niño en la construcción de la moralidad. En esta perspectiva, la motivación para comportarse moralmente deriva en última instancia de la comprensión social y de la observación y comprensión de los mutuos beneficios de

© Ediciones Pirámide

la cooperación social. Este enfoque considera que lo que es importante es proveer a los niños de oportunidades de comprender las razones para las normas sociales y atender a las funciones y finalidades de las organizaciones sociales. Y en este proceso la interacción entre iguales es considerada de gran influencia (Piaget, 1932/1974; Youniss, 1980). Más específicamente se considera que la interacción entre iguales es una oportunidad para desarrollar la comprensión del punto de vista de otro, mediante la discusión de distintas perspectivas frente a un tema, y para participar en la toma de decisiones grupales (Kohlberg, 1969, 1976; Selman, 1980; Rest, 1983).

Las teorías cognitivas del desarrollo sugieren que la oportunidad de colaborar con otros en actividades en las que existen metas comunes y la oportunidad de negociar desacuerdos y participar en las decisiones grupales estimulan el desarrollo social y moral. Sin embargo, y como señalan Battistich et al. (1991), «si uno observa las situaciones de juego en el parque o en el recreo, se evidencia que en las interacciones infantiles muchas veces se dan conductas insensibles y crueles hacia los iguales, y tales interacciones obviamente no constituyen experiencias que estimulan este desarrollo» (p. 5). Por ello Lickona (1991) subraya que frecuentemente los niños requieren de la guía y el apoyo del adulto que promueva experiencias positivas con los iguales. A veces esta guía ayuda a los niños en la comprensión de las razones para la regulación social, enfatizando los valores de las relaciones cooperativas.

Si bien la interacción con el adulto desempeña un papel en el desarrollo moral del niño, es erróneo considerar que este desarrollo se opera como un proceso unilateral de instrucción didáctica en base a la administración de recompensas y castigos. Aunque también es erróneo considerar al niño como un ser egoísta al que hay restringir y redirigir hacia conductas socialmente positivas, ya que a veces tiene conductas interpersonales negativas, pero en otras ocasiones, desde muy temprana edad y de forma espontánea realiza conductas prosociales (Rheingold y Hay, 1978; Hay y Rheingold, 1979; Radke-Yarrow y Zahn-Waxler, 1984). Por ello es razonable asumir que los niños desde muy jóvenes pueden tener tanto conductas motivadas egoístamente como conductas prosociales con los demás.

La escuela es un gran contexto de socialización y un escenario muy apropiado para que los sujetos asimilen los valores sociales, propios y esperables del ámbito en que se desarrollan (Rivas, 1991; González-Almagro, 1993). El desarrollo personal de los valores sociales y el aprendizaje de conductas prosociales se logran en razón de las específicas condiciones de interacción que la escuela ofrece, es decir, las interacciones con los iguales y las interacciones con los adultos (Maganto, 1994).

En el contexto escolar, ámbito donde proponemos la implementación del programa, profesores y compañeros de grupo se constituyen en figuras de gran influencia sobre las conductas solidarias y altruistas de los niños. La influencia de la interacción con los iguales sobre la conducta social del niño ha sido constatada desde distintos enfoques teóricos atribuyendo desde cada modelo matices diferenciales respecto a los mecanismos por los que se opera esta influencia.

Los estudios de los psicólogos del aprendizaje social confirman que profesores y compañeros son tanto modelos como agentes de refuerzo de la conducta social del

© Ediciones Pirámide

niño. La influencia de ambos se ha ratificado en varias investigaciones que verifican que un modelo poderoso, como un profesor que puede recompensar y que tiene una relación cercana con los niños, puede influir positivamente en la generosidad de los niños hacia otros menos afortunados. Asimismo se ha demostrado que los compañeros pueden ser una fuente de influencia en los niños respecto a la voluntad de donar, participar, cooperar y ayudar a otros. Desde esta perspectiva, se ha prestado especial atención a la conducta en relación a los estímulos que la preceden y a la luz de las recompensas o castigos otorgados por el grupo de iguales, considerando que tanto las conductas sociales positivas como las negativas (agresivas) se adquieren y mantienen en gran parte por los refuerzos de los compañeros del grupo.

Esta conceptualización se ve apoyada por los resultados de algunas investigaciones (Keislar, 1961), que han confirmado que los niños que más refuerzan a sus iguales (conductas como atender, aprobar, seguir sugerencias, dar objetos...) son también los más reforzados por sus compañeros de grupo. En la misma dirección, la revisión de diversos estudios realizada por Michelson, Sugai, Wood y Kazdin (1983) verifica que «los niños populares refuerzan socialmente a sus compañeros con mayor frecuencia que los niños impopulares y reciben a cambio mayor cantidad de respuestas sociales positivas de los otros» (p. 24).

En líneas generales, desde este marco teórico se ha concluido que la interacción social con compañeros juega un papel muy importante en el aprendizaje, poniéndose de manifiesto que:

- Desde muy temprana edad los niños son muy sensibles a los modelos que les ofrecen los compañeros, a través de los cuales aprenden pautas de comportamiento social, como son las relacionadas con el autorrefuerzo (Bandura y Kupers, 1964).
- Cuando interactúan niños de distintas edades, la imitación se da de forma selectiva respecto a modelos de la misma o superior edad (Brody y Stoneman, 1981).
- La imitación recíproca es más característica de las interacciones de los niños con niños mayores que con niños más pequeños (Thelen y Kirkland, 1976).
- Los niños mayores son modelos más eficaces que los pequeños (Peifer, 1971).
- Los niños aprenden a resistir la transgresión siguiendo la prohibición de un compañero (Furman y Masters, 1980).

Hay todo un contingente de investigaciones de laboratorio que sugieren que los niños modelarán a sus compañeros en un abanico de conductas prosociales y de resolución de problemas. Imitan a sus compañeros para la adquisición de conductas de los roles sexuales, de altruismo, de prestación de ayuda y de respuestas afectivas a los estados de humor. Lo que sugiere es que es factible estructurar los grupos para fomentar estas conductas deseables (Hoffman, 1983/1985, p. 18). En relación a la influencia del grupo de iguales en la conducta prosocial, los estudios de enfoque cognitivo evolutivo subrayan el relevante papel desempeñado por la interacción entre iguales tanto en el desarrollo cognitivo (descentramiento egocéntrico, toma de perspectiva social) como en el desarrollo moral (transición de la moral heterónoma

© Ediciones Pirámide

a la moralidad autónoma, conocimiento de sí, de los demás y de las normas por las que se rigen las relaciones sociales) (Piaget, 1932/1974; Kohlberg, 1969, 1982).

Piaget (1932/1974), al analizar el origen social del desarrollo, considera las relaciones entre iguales como una condición necesaria para la autonomía, ya que al entrar en contacto con sus iguales, hacia los 7 años, el niño empieza a tener relaciones de cooperación, y esta igualdad en la relación con los compañeros favorece el intercambio de papeles y la reversibilidad de su pensamiento. De este modo, la reciprocidad y la cooperación entre iguales son vistas como los factores determinantes de la autonomía moral y, por consiguiente, lo que el niño necesita es la oportunidad para mantener interacciones sociales recíprocas en condiciones de igualdad y de respeto mutuo. De las conclusiones derivadas de ambos enfoques se deduce que el grupo de iguales en el contexto escolar es una fuente importante de influencia sobre la conducta prosocial de los niños, detectando que este ámbito puede ser muy adecuado para implementar programas promotores de la conducta altruista.

Como se ha podido constatar a lo largo de este apartado, la conducta prosocial es un asunto complejo que depende de multitud de factores interrelacionados, como son la cultura, el contexto familiar y el ámbito escolar, y otros factores relacionados con el desarrollo como son: edad, desarrollo cognitivo, desarrollo moral, capacidad de toma de perspectiva, empatía, estado emocional, sociabilidad... No obstante, y pese a la complejidad de la conducta prosocial, mediada por numerosos factores situacionales y de personalidad, las conclusiones derivadas de revisiones sobre programas en el campo de la conducta prosocial (Coll, 1984; Carlo et al., 1999; Garaigordobil, 1992, 1994, 1995a, b, e, 1996a, b, c; Garaigordobil et al., 1995, 1996; Hamburg, 1997; Johnson et al., 1983; Sterling, 1990) confirman la eficacia de las intervenciones dirigidas a potenciar este tipo de conducta en el ámbito escolar.

2.2.3. *Contribuciones de las experiencias cooperativas al desarrollo*

El poder de la cooperación para estimular el desarrollo social y moral fue reconocido desde Dewey a principios de siglo, y el aprendizaje cooperativo se está utilizando en la actualidad en modelos educativos progresivos. Más recientemente las teorías de la psicología social han estudiado los efectos de la cooperación en las relaciones interpersonales (Deutsch, 1949b, 1971; Pepitone, 1980) habiendo liderado el uso de estrategias de aprendizaje cooperativo como mecanismo para mejorar actitudes interraciales. Aunque muchos de los estudios de aprendizaje cooperativo han evidenciado sus efectos en el rendimiento académico (Sharan, 1980; Johnson, Maruyana, Johnson, Nelson y Skon, 1981; Slavin, 1983), también se han constatado beneficios sociales (Aronson, 1978; Graves y Graves, 1985; Johnson y Jhonson, 1975; Sharan y Sharan, 1976). Hay suficiente evidencia empírica que demuestra que el aprendizaje cooperativo tiene efectos positivos en un amplio abanico de variables sociales que incluyen la comprensión del otro, conductas de ayudar y compartir, justicia distributiva, atracción interpersonal, actitudes interraciales, mutuo respeto, preocupación entre iguales y tendencia a cooperar con otros fuera de la situación de aprendizaje (Aronson, Bridgman y Geffner, 1978; Johnson y Johnson, 1978; Sharan, 1980; Slavin, 1983b).

© Ediciones Pirámide

Son diversas las experiencias de aprendizaje cooperativo que han evidenciado los beneficios de cooperar versus competir en el contexto escolar. Aunque las bases teóricas de las actuales técnicas de aprendizaje cooperativo están en la psicología interaccionista de Piaget (1923), de Vygotski (1932/1979) y de Mead (1934/1972), sin embargo, estas técnicas en parte son producto de las innovaciones realizadas en los últimos 15 años en el contexto de la psicología social de la educación, que recoge también las aportaciones de Sherif et al. (1961) y Deutsch (1949a, b). Las diversas técnicas de aprendizaje cooperativo existentes en la actualidad, aunque tienen aspectos diferentes, comparten la fundamentación teórica de carácter interaccionista desde la que se entiende que el ser humano con los elementos que lo conforman (aptitudes, características de personalidad, nivel de aspiraciones, creencias...) se desarrolla en el transcurso de las interacciones sociales que tiene con las personas significativas del medio social. De ello se puede deducir que las dificultades en el desarrollo del ser humano provienen de unas deficientes o inadecuadas interacciones sociales.

Con esta fundamentación teórica se han realizado varios estudios empíricos que han puesto de manifiesto un efecto positivo de las experiencias cooperativas y de las técnicas de aprendizaje cooperativo en diversos aspectos del desarrollo cognitivo y social. Los resultados de los estudios operados en esta dirección y que se presentan cronológicamente conducen a concluir que las experiencias de grupo cooperativas promueven:

- Comunicaciones intragrupo más eficaces, verbalización de más ideas, mayor aceptación de las ideas de los demás, superior confianza en las ideas propias y de los demás, mayor coordinación y esfuerzo al realizar una tarea grupal, más ayuda y superior productividad (Deutsch, 1971).
- Una mayor cohesión grupal (Grossack, 1954).
- Una reducción del conflicto intergrupos (Sherif et al., 1961).
- Relaciones entre los compañeros más positivas, caracterizadas por la simpatía, la atención, la cortesía y el respeto mutuo (Coll, 1984).
- Menos conductas inapropiadas de los niños impopulares con sus pares (Markell y Asher, 1984).
- Más interacción entre los niños con hándicaps y sin hándicaps académicos que cuando se planteaba el aprendizaje de forma individual que perduró en situaciones de juego posteriores a la instrucción (Johnson y Johnson, 1986).
- Una percepción más positiva de la experiencia (Sherman, 1986).
- Menos conductas negativas e inmaduras en los niños impopulares y más tolerancia de los compañeros hacia ellos (Gelb y Jacobson, 1988).
- Un incremento de la memoria (Hall et al., 1988).
- Mayor rendimiento académico y mejora del clima del aula y de las relaciones interpersonales intragrupo (Rué, 1989).
- Una mayor atracción interpersonal hacia los alumnos diferentes cultural o racialmente y hacia los alumnos con limitaciones físicas o psíquicas (Johnson, Johnson y Maruyana, 1983; Ovejero, 1990).

© Ediciones Pirámide

- Un incremento de las conductas prosociales espontáneas (ayuda, cooperación, preocupación por las necesidades y sentimientos de los otros...) y de los valores democráticos (Battistich et al., 1991).
- Un incremento de conductas sociales favorecedoras de la socialización tales como conductas de liderazgo, sensibilidad social, jovialidad y autocontrol, así como una disminución de conductas perturbadoras para la socialización, como son las conductas de agresividad-terquedad, apatía-retraimiento y ansiedad-timidez. Asimismo, se confirmaron mejoras significativas en variables como: capacidad de cooperación intragrupo, estrategias cognitivas de interacción social, relaciones socioafectivas intragrupo, esquema corporal, autoconcepto y aptitudes de madurez para el aprendizaje escolar (Garaigordobil, 1992, 1993a).
- Un aumento de la conducta asertiva en la interacción con iguales, del autoconcepto, de la capacidad de cooperación altruista así como de la creatividad verbal y gráfica (Garaigordobil, 1995a, 1996bc).

Experimentos de campo han mostrado consistentemente que los métodos de aprendizaje cooperativo versus los métodos tradicionales producen un mayor rendimiento académico, actitudes más positivas hacia la escuela, una mejora en la autoestima de los estudiantes y mejores relaciones entre los diferentes tipos de estudiantes (Mevarech y Kramarski, 1993; Sharan, 1980; Slavin, 1980, 1983a, b, 1990). En la misma dirección, la revisión de diversos estudios realizada por Ovejero (1993) pone de relieve una mejora en la motivación intrínseca, la autoestima, el funcionamiento de las capacidades intelectuales, aumentando particularmente las capacidades críticas y la calidad del procesamiento cognitivo de la información, lo que estimula el rendimiento académico. Para comprender por qué los trabajos de aprendizaje cooperativo y cuáles de sus componentes básicos ayudan a sus efectos, diversos investigadores han analizado diferentes propuestas de estructuración de la tarea y de la recompensa. En general han encontrado que el beneficio se produce cuando se tiene un incentivo por cooperar y responsabilidad individual.

2.3. Desarrollo del grupo y educación en derechos humanos: una perspectiva psicosocial de lo educativo

En último lugar, este trabajo de intervención se fundamenta, por un lado, en el conocimiento de los procesos que se han de operar en un grupo para llegar a la madurez, es decir, las etapas de desarrollo grupal (Muchielli, 1977; Pallarés, 1982), y, por otro, en la reflexión sobre los derechos humanos, en una línea de educación para la paz (Aguilera et al., 1993; González et al., 1997; Hicks, 1993; Muñoz, 1998; Ortega et al., 1996a, b; Romía, 1991). Por ello, en este apartado se exponen diversas informaciones relacionadas con esta tercera línea que subyace teóricamente al programa. En este apartado, en primer lugar se reflexiona sobre la importancia de incluir programas de intervención dirigidos al desarrollo de valores sociomorales en contextos educativos. Más tarde, se comenta la perspectiva psicosocial de lo educa-

© Ediciones Pirámide

tivo en la que se encuadra esta experiencia y desde la que se entiende el grupo-aula como un sistema de relaciones socioafectivas eje del trabajo educativo. En tercer lugar, se aborda la clarificación del concepto de grupo, así como las diversas etapas de desarrollo que atraviesa hasta convertirse en un grupo maduro psicosocialmente. Posteriormente, se enuncian los 30 artículos básicos de la Declaración de los Derechos Humanos, para pasar a plantear los parámetros de una educación pacifista desde la que se definen conceptos como el diálogo, la tolerancia, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la libertad, el respeto por la naturaleza y la paz. El apartado concluye analizando algunos fenómenos negativos para el respeto de los derechos humanos como son los prejuicios, los estereotipos y el racismo.

2.3.1. *Los valores en la educación*

En los últimos años se ha producido un cambio significativo en la concepción de la escuela y la educación, que pretende ser congruente con el carácter democrático de la sociedad actual. A lo largo de la historia, la escuela ha sido considerada una institución fundamental en la formación del individuo, caracterizada esencialmente por su carácter competitivo, por estar fuertemente vinculada al éxito académico y por su pretensión puramente instructiva. Sin embargo, hoy en día se está haciendo un esfuerzo evidente por superar esta concepción de la escuela como mero agente transmisor de conocimiento en favor de una ampliación de los procesos educativos que incluya la educación en esos valores y actitudes que exige la convivencia pacífica y participativa en nuestra sociedad; así pues la escuela está progresivamente abandonando este enfoque puramente intelectualista e integrando en su quehacer cotidiano la pretensión de formar personas solidarias, tolerantes, pacíficas y respetuosas con el medio ambiente.

Puede deducirse de todo ello la ausencia, hasta el momento, de los valores como elemento integrante de la práctica educativa. Sin embargo, afirmar esto no es del todo exacto. Cada profesor tiene una manera de interpretar la realidad, una concepción del mundo y del hombre diferente, un sistema de valores propios, un conjunto de creencias... que de manera consciente o inconsciente condicionan su comportamiento, su orientación y su actividad docente. Por ello, el hecho de considerar que la transmisión de valores ha estado desligada de la práctica educativa no es del todo correcto. Lo que sí es cierto es que en la actualidad se está trabajando en la incorporación de los valores de manera explícita e intencional como elemento fundamental del programa curricular de los alumnos y de la práctica docente. El esfuerzo demostrado por los investigadores y profesionales de la educación está orientado a ubicar el aprendizaje de valores en un nivel formal, como ocurre con el aprendizaje de contenidos puramente académicos e intelectuales, y por tanto sometido a programación y evaluación.

Esta pretensión es relativamente reciente, y en consecuencia muchos profesionales de la educación se encuentran desprovistos de materiales didácticos en los que apoyarse, pudiendo cometer el error de aplicar los métodos y las técnicas utilizadas en la transmisión de ideas, conceptos o saberes de carácter intelectual a la enseñan-

© Ediciones Pirámide

za de los valores. La enseñanza-aprendizaje de valores reclama una metodología diferente en la que ocupa una posición fundamental la experiencia cotidiana, la familiaridad con los mismos y la adquisición de nuevas habilidades y competencias didácticas por parte de los profesionales de la educación.

Desde esta visión, el aprendizaje de una actitud o un valor no se reduce a un conocimiento intelectual del mismo. Se aprenden tomando conciencia de una situación, siendo sensibles a un modo de ser y de actuar, o sintiéndose afectado por un acontecimiento que exige una respuesta adecuada; además necesitan estar incorporados a la conducta, lo que implica que se contemplen situaciones específicas de enseñanza-aprendizaje en las que el alumno tenga posibilidades reales de mostrar cuál es la actitud o valor por el que ha optado, demostrando el grado de convencimiento y compromiso personal por una determinada actitud o valor (Ortega, Mínguez y Gil, 1996b, p. 36).

El entrenamiento y la formación de profesionales en técnicas y aptitudes didácticas congruentes con las peculiaridades de estos contenidos es otro de los aspectos fundamentales que exige una educación en valores. Los profesores no tienen nada fácil la tarea de educar en actitudes y valores...; no les falta voluntad, pero sí materiales didácticos en los que apoyarse, y a veces también echan de menos preparación específica para ello (MEC, 1994).

En la actualidad, y en relación al proyecto de reforma del sistema educativo, se están llevando a cabo diferentes estudios con el fin de conocer la jerarquía de valores presentes en la LOGSE. Del estudio realizado por el ICE (Instituto de Ciencias de la Educación) de la Universidad de Deusto (Bilbao) se desprende que los valores prioritarios en la LOGSE giran en torno a tres ejes axiológicos: el trabajo, la realización personal y la justicia y dignidad de las personas. Se enfatiza la importancia del logro de una identidad personal ya no sólo como preparación para el mundo laboral, sino para la integración en una sociedad en la que se convive en base a principios de igualdad, justicia y dignidad humana (Ortega, Mínguez y Gil, 1996b, p. 31). La incorporación de las actitudes y los valores como metas educativas exige propuestas curriculares que vayan más allá de lo estrictamente disciplinar o académico, entre las que se incluyen la formación de individuos en los valores de justicia, solidaridad, tolerancia y paz y el desarrollo de capacidades y habilidades que les permitan integrarse en la sociedad en que viven y entender el mundo que les rodea, así como la creación de actitudes positivas hacia el medio ambiente o hacia la convivencia en una sociedad plural (Ortega, Mínguez y Gil, 1996b, pp. 33-34).

El hombre es un ser social, un ser que en gran medida se construye en lo social, y las relaciones del hombre con otras personas son origen de sus más profundas satisfacciones y también de sus más profundas desdichas. Por ello, es lógico que un objeto fundamental de las ciencias psicológicas y de la educación sea precisamente mejorar las capacidades del ser humano para desenvolverse con eficacia en su ambiente social, es decir, mejorar las habilidades o destrezas sociales. Pues bien, en el ámbito educativo esto es algo que se pretende articular con este programa de intervención, al que subyacen dos conceptos básicos. Por un lado, una perspectiva psicosocial de lo educativo, desde la que el grupo-aula es visto como un sistema de relaciones socioafectivas que desempeñan un papel relevante en el desarrollo integral

© Ediciones Pirámide

de los miembros del grupo. Y por otro lado, una reflexión sobre diversos derechos humanos en la dirección de una educación para la paz.

2.3.2. *Una perspectiva psicosocial de lo educativo: el grupo-aula como sistema de relaciones socioafectivas*

Los profesionales que trabajan en el ámbito educativo, educadores, pedagogos, psicólogos, tienen como objetivo prioritario la formación y el desarrollo integral de las personas; sin embargo, la práctica educativa-docente tiende con excesiva frecuencia a centrarse básicamente en el desarrollo cognitivo, en el aprendizaje de conocimientos. Cuando se piensa en términos de proceso potenciador de todos los recursos humanos, la vida afectiva en las aulas constituye un aspecto fundamental a investigar y tener en cuenta. De ella depende el clima humano, en el cual se producen los fenómenos educativos, y a ella se refieren muchas de las más importantes metas de la escuela (Ortega, 1990, p. 51). Desde una perspectiva sistémica, y en un paradigma ecológico, el grupo-aula puede ser considerado como el ecosistema básico de relaciones humanas donde se produce el proceso educativo y escenario o nicho social del que se espera el progreso de todos sus miembros (Santos, 1989).

La consideración de la personalidad como un producto y un proceso dinámico de la organización social y de la actividad humana, como algo que tiene sentido incluido en un sistema complejo de interacción entre los individuos, está en la base del análisis del aula como escenario social en donde se articulan las distintas dimensiones psicológicas que median y determinan el proceso de enseñanza/aprendizaje. Así, se ve al grupo-aula como una unidad psicológica que proporciona a sus miembros motivación, estímulos y recursos para cambiar y regular su actividad de progreso, tanto de forma adecuada como inadecuada, ya que el grupo puede ejercer un efecto positivo para el desarrollo del individuo pero también negativo.

La organización interactiva del grupo-aula y la estructura socioafectiva viene, en gran parte, definida por los modos y formas de comunicación que se desarrollan en la misma. El lenguaje y la comunicación está volviendo a tener en las ciencias sociales en general, y en la psicología de la educación en particular, el papel que les corresponde gracias, entre otras cosas, a la influencia de los trabajos de Vygotski sobre el lenguaje y el pensamiento (Vygotski, 1977/1934) y al desarrollo de las teorías sobre la influencia de los elementos culturales en el aprendizaje (Bruner, 1988).

El descubrimiento de que el lenguaje no sólo proporciona el vehículo para la transmisión de conocimientos sino que, como propone Vygotski (1979) y posteriormente han desarrollado otros (Bruner, 1986), se convierte en instrumento mismo de construcción del pensamiento ha potenciado intensamente la atención que se presta en la actualidad al discurso comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje. Pero el discurso del aula no es sólo un discurso del saber académico, sino un discurso relacional de carácter afectivo y personal (Ortega, 1990, p. 54).

Una aportación que tiene utilidad para el análisis de la estructura socioafectiva del aula, y por tanto conviene comentar, es la teoría social de la personalidad o interaccionismo simbólico de Mead (1934) desde la que se considera que todas las di-

© Ediciones Pirámide

mensiones de la personalidad del individuo se han ido constituyendo en contextos grupales cargados de significado simbólico para el individuo. A través de la experiencia de relación social, el individuo construye su *self* (representación de su individualidad), pero esta mismidad no deja nunca de ser social, porque está compuesta de relaciones experimentadas y representadas internamente a través de códigos simbólicos que constituyen el pensamiento y expresada a través de la comunicación y la interacción.

Todo grupo-aula se incluye en un entramado de relaciones sociales de carácter complejo y peculiar que constituye el marco psicosocial donde se vive y donde se desarrolla el proceso educativo y el desarrollo del individuo. La perspectiva psicosocial de lo educativo implica considerar al aula como un grupo en el que se articulan un conjunto de relaciones socioafectivas, las cuales deben ser el eje del trabajo educativo que persigue una formación integral de las personas. En este contexto se encuadra el programa de intervención que se ha diseñado y evaluado experimentalmente tras su aplicación en varias aulas.

2.3.3. *Dinámica de grupos: concepto de grupo y etapas del desarrollo grupal*

1. Aplicaciones psicopedagógicas de la dinámica de grupos

En muchas ocasiones el grupo, los grupos se nos presentan como un elemento problemático. En la vida cotidiana constantemente nos movemos en el seno de grupos (familia, comunidad, amigos, trabajo, clase...) y, sin embargo, muchas veces no alcanzamos a comprender los fenómenos que se producen en ellos: sus conflictos, el surgimiento de líderes, los procesos de decisión... La dinámica de los grupos es una disciplina que intenta esclarecer todo lo que supone esa compleja realidad que llamamos grupo. La dinámica de los grupos, como campo de conocimiento o de realidades, puede entenderse desde dos sectores diferentes aunque interdependientes que la definen.

Por un lado, la dinámica de grupos contempla el conjunto de fenómenos psicosociales que se producen en los grupos primarios y las leyes que los regulan. Estos fenómenos comprenden las relaciones, entendidas como las acciones y reacciones que se establecen entre los grupos primarios y el medio socioambiental en el que se encuentran, como factor influyente en el comportamiento de los individuos que lo integran; también la influencia ejercida por el grupo primario sobre el comportamiento de sus miembros en función de su «clima psicológico», su valor o su realidad. Se analiza la vida afectiva de los grupos, a través del estudio de las actitudes, roles, relaciones, interacciones y estilos de comunicación que se dan entre las personas que lo componen y los factores de cohesión o de disociación grupal.

Por otro lado, la dinámica de grupos puede entenderse como un conjunto de métodos de acción que actúan sobre la personalidad de sus componentes por medio de los grupos y que permiten también actuar a los pequeños grupos sobre otros más amplios. Así pues, esta disciplina estudia los efectos del grupo sobre sus miembros,

© Ediciones Pirámide

entendidos éstos como los procesos de cambio a nivel de actitudes, sentimientos, percepciones de uno mismo y de los demás, y propone un método de grupo basado en la situación de relación interpersonal que se da en el mismo para el diagnóstico y tratamiento de las alteraciones de personalidad. La dinámica de grupo se puede considerar como un método de cura terapéutica y busca e intenta, al igual que el psicoanálisis, operar un cambio en los individuos con vistas a su mejor adaptación. Por último, la dinámica de grupo incluye el estudio y la utilización del grupo como medio para provocar cambios en las organizaciones más complejas. De esto último se deduce que el grupo, como es un estadio intermedio entre el individuo y las organizaciones sociales, es potencialmente capaz de intervenir en las dos direcciones y suscitar procesos de cambio tanto a nivel personal como social (Mucchielli, 1977, p. 143). Para Muchielli (1977, p. 149) las incidencias del cambio se dan a tres niveles:

- *A nivel del yo* se produce un aumento de la conciencia de nuestros propios sentimientos y reacciones, así como del efecto que producimos en los demás; un aumento de la conciencia de los sentimientos y reacciones de los demás, así como del efecto que producen en nosotros; un cambio de actitud hacia uno mismo, hacia los demás y hacia el grupo como tal; y una adquisición de habilidades sociales para relacionarnos a nivel interpersonal de manera más eficaz y satisfactoria.
- *A nivel del papel social* se produce un aumento de la conciencia de nuestro papel social y de nuestra responsabilidad en los procesos de cambio; también un cambio de actitud hacia nuestro rol, hacia el rol desempeñado por los demás y hacia las relaciones sociales en el ámbito socioprofesional...; y un aumento del conocimiento social que permita relacionarse eficazmente en este mismo ámbito.
- *A nivel de las organizaciones sociales* provoca un aumento de la conciencia del valor de la acción de la dinámica de grupos y de los problemas de organización en los organismos sociales en general; un cambio de actitud y un mayor conocimiento para la resolución de problemas de la organización; y finalmente un aumento de la eficacia de los organismos sociales debida a la acción de estos pequeños grupos.

Mucchielli (1977) ofrece algunas aplicaciones pedagógicas de la dinámica de grupos entre las que subrayamos las que a continuación se mencionan:

- El grupo como medio de formación: El propio dinamismo del grupo puede ser utilizado como fuente de formación. Los procesos de interacción que en él acontecen con motivo de su autoformación ofrecen una vía hacia el conocimiento tanto intelectual como vivencial.
- La vida del grupo como objeto de formación: Así los métodos de formación de grupos, o métodos pedagógicos que utiliza la dinámica de grupos, se esfuerzan en la formación de los educandos en el trabajo en equipo, en potenciar su capacidad de participación, a través del desarrollo de actitudes sociales flexibles y de comunicación.

© Ediciones Pirámide

- El grupo como medio de información: Muchos educadores y teóricos de la pedagogía han insistido en el carácter formativo de la vida en grupo, mientras que otros enfatizan su función socializadora. El contexto escolar, al permitir convivir en grupo, se presenta como un medio social con profundas y directas propiedades socializantes.
- La pedagogía de grupo como posición intermedia entre la individuación de la enseñanza y la educación de las masas: La pedagogía de los grupos supera el dilema entre estas dos posturas, ya que se presenta como un esfuerzo de síntesis entre la misión de la instrucción y la de socialización de los individuos.

Podemos encontrar una evolución desde una concepción tradicional que buscaba el desarrollo de la mente individual considerando como único depositario de verdad y sabiduría a la figura del maestro hasta una concepción moderna o renovadora que contempla el potencial educador del grupo para generar ciertas capacidades o actitudes, comparables en lo que a relevancia se refiere, a la posesión de conocimientos o datos. Por tanto, en el grupo podemos encontrar, entre otros, un efecto educativo, es decir, una capacidad para producir aprendizajes de diversa índole entre los miembros que lo integran.

Por otra parte, los grupos no nacen como tales sino que se van creando, se van formando como entidades mucho más complejas que la suma de individuos que los integran. Los grupos están dotados de una organización interna, con una serie de funciones mínimas y roles que deben ser desempeñados, además de un conjunto de relaciones formales entre sus miembros. Por tanto, para enriquecerse del potencial modelador del grupo es necesario otorgarle una mínima organización interna. Para ello la dinámica de grupos cuenta con una serie de técnicas de grupo que, destinadas a favorecer la natural energía educadora del mismo, comienzan por otorgarle una cierta estructura. Son técnicas, además, que permiten aprender a comunicarse y a convivir, que favorecen y ayudan a los individuos a desarrollar, a crecer, a madurar. En general, la incorporación de técnicas de grupo en la escuela supone varias cosas (Cirigliano y Villaverde, 1997, p. 47), ya que la estructura de la educación tradicional no se presta para el empleo sistemático de las mismas. Entre otras supone un replanteamiento del rol del profesor, quien pasa a convertirse en un miembro del grupo cuya función es guiar, estimular, organizar y supervisar el aprendizaje, así como entrenar a los alumnos en la adquisición de habilidades grupales.

2. Concepto de grupo social

Es tal el número de definiciones existentes de grupo social que algunos autores (Cartwrogth y Zander, 1971; Shaw, 1981) tienden a clasificarlas y a agruparlas según los siguientes criterios: 1) *perceptivo-cognitivas:* son definiciones en las que se resalta que los miembros son conscientes de su relación con los demás; 2) *la motivación*: la estimación de los individuos de que el grupo les ayudará a satisfacer una necesidad les lleva a unirse al mismo; 3) *la organización:* un grupo tiene lugar cuando en él se desarrollan los elementos estructurales del grupo (roles, estatus, normas) producidos por la interrelación; 4) *la interdependencia:* como señaló Lewin (1978), el aspecto esencial de los grupos lo constituye su interdependencia y no la

© Ediciones Pirámide

semejanza entre los miembros del grupo, y 5) *la interacción*: Shaw (1981) considera la interacción como una forma de interdependencia y define un grupo como «dos o más personas que interactúan mutuamente de tal modo que cada persona influye en todas las demás y es influida por ellas».

Hay otras definiciones que no enfatizan tan sólo un atributo y recurren a la integración de un conjunto de atributos. Así pues, para Schäfers (1984) «un grupo social consta de un determinado número de miembros, quienes para alcanzar un objetivo común (objetivo de grupo) se inscriben durante un tiempo prolongado en un proceso relativamente continuo de comunicación e interacción y desarrollan un sentimiento de solidaridad (sentimiento de nosotros). Para alcanzar el objetivo de grupo y la estabilización de la identidad grupal son necesarios un sistema de normas comunes y una distribución de tareas según una diferenciación de roles específica de cada grupo».

Estas definiciones versan principalmente sobre grupos pequeños. Pero hay otras definiciones que buscan identificar los mínimos atributos que están en la base de cualquier tipo de grupo, bien sea grande o pequeño. Un ejemplo de ello es la conceptualización de Tajfel (1978), quien en su definición de grupo social hace referencia a un conjunto de individuos que se perciben a sí mismos como miembros de la misma categoría social, que comparten alguna implicación emocional en esta definición común de sí mismos y que logran algún grado de consenso social acerca de la evaluación de su grupo y de su pertenencia a él. En su definición de grupo social hace referencia a criterios tanto externos como internos. Los primeros aluden a que para que un grupo exista ha de darse una designación externa por parte de alguna fuente externa que lo reconozca como tal. El criterio interno hace referencia a la identificación con el grupo, que incluye tres tipos de componentes:

- *Un componente cognitivo* en el sentido del reconocimiento de la pertenencia al grupo por parte del individuo.
- *Un componente evaluativo* en el sentido de que la noción de grupo y de pertenencia a él tiene una connotación valorada positiva o negativamente.
- *Un componente emocional*, ya que la pertenencia al grupo puede ir acompañada por emociones dirigidas hacia el endogrupo y hacia el exogrupo.

La definición de Turner (1990) también posee la peculiaridad de ser válida tanto para grupos grandes como pequeños. Turner reduce a tres los criterios utilizados para la definición de grupo:

- *Criterio de identidad (o perceptivo cognitivo)*: Los individuos de un mismo grupo comparten criterios de identidad social y desarrollan cierta conciencia de sí mismos como entidad social diferenciada.
- *Criterio de estructura social*: Las interrelaciones entre los miembros del grupo se estabilizan y organizan, formando así un sistema con una estructura interna de diferencias entre roles, estatus, normas y valores compartidos que influyen en la conducta y actitudes de los miembros que son relevantes para el grupo.
- *El criterio de interdependencia:* Los miembros del grupo son de algún modo interdependientes de manera positiva. Este criterio ha sufrido modificaciones, y en la época postlewiniana se habla de una interdependencia motivacional, ya

© Ediciones Pirámide

que o bien las personas se agrupan para cooperar y conseguir así la satisfacción de objetivos inalcanzables por sí mismos, o bien se agrupan porque encuentran reforzante la compañía de los demás.

Para Turner (1981) un grupo social tiene lugar cuando dos o más individuos comparten una identidad social común y se perciben a sí mismos como miembros de la misma categoría social. Brown (1988) completa esta definición sugiriendo que no capta un rasgo esencial de los grupos, como es el hecho del reconocimiento de su existencia por otros. Para Brown un grupo existiría cuando dos o más personas se definen a sí mismas como miembros del grupo y cuando su existencia es reconocida por algún otro (persona, grupo, etc.).

Además de clarificar algunas definiciones de grupo que ayudan a acercarse al concepto de grupo, quizá otro paso en el conocimiento de la dinámica de los grupos sea el ser conscientes de los diversos elementos o fuerzas que conforman un grupo. Un grupo es algo más que la suma de los individuos que lo componen, es algo más complejo, ya que porque un grupo lo compongan diez personas simpáticas o trabajadoras no será necesariamente un grupo simpático o trabajador. Por ello, además de los componentes del grupo habrá de conocer otra serie de elementos para poder decir que conocemos el grupo. Un grupo está compuesto por numerosos elementos y fuerzas que constituyen su entramado, por ejemplo: 1) las características de sus componentes (edad, sexo, características físicas, clase social...); 2) la situación personal de satisfacción de necesidades de cada persona en el grupo; 3) las relaciones afectivas entre los miembros del grupo; 4) los roles o papeles de los miembros; 5) la autoimagen: cómo se ve a sí mismo el grupo; 6) las actividades que realizan; 7) la acción que ejerce sobre el exterior; 8) la influencia que recibe del exterior; 9) la identidad que tiene de cara al exterior; 10) su estructura: fines que persigue, cómo está organizado..., y 11) la historia del grupo... Desde esta perspectiva, y en la misma dirección que otros autores (Ayestarán, 1996), se concibe el grupo como un sistema abierto en interacción con su entorno.

3. Etapas del desarrollo grupal

Todo grupo de trabajo, y la clase es un grupo de trabajo cuyo producto es el aprendizaje, atraviesa una serie de etapas evolutivas que lo constituyen en grupo maduro en términos psicosociales. El desarrollo grupal aumenta la potencia educativa mejorando tanto el aprendizaje como las relaciones interpersonales. La clase funcionando como grupo maduro mejora: 1) el aprendizaje de contenidos, porque elimina el miedo a los compañeros evitando la utilización de defensas negativas; los alumnos se hacen más activos y aumenta el aprendizaje al incrementarse la interacción social; y 2) las relaciones sociales, porque se satisfacen tanto las necesidades intelectuales como las socioafectivas. Las etapas de desarrollo grupal no se excluyen, se mezclan. Tienen una evolución secuencial pero a la vez cíclica. No tienen un tiempo prefijado porque dependen de las características de cada grupo. No obstante, el adulto puede tener un papel de vital importancia en la facilitación de la evolución grupal de la que se pueden señalar a grandes rasgos las siguientes etapas jerarquizadas.

© Ediciones Pirámide

Etapas del desarrollo grupal (Pallarés, 1982)

1. Etapa de conocimiento y orientación del grupo	Las ansiedades grupales son los antecedentes en todo proceso de formación grupal. Intervienen las expectativas que cada uno tiene, el desconocimiento de los otros, el riesgo de la no aceptación. Cada miembro intentará buscar respuestas a preguntas como: ¿qué ocurrirá aquí?, ¿quiénes y cómo son los demás?, ¿cómo me recibirán?... En esta etapa el adulto explica lo que se va a hacer, lo que se puede esperar, facilita el conocimiento de los miembros del grupo entre sí, motiva al grupo y evita que alguien sea menospreciado.
2. Etapa de establecimiento de normas	En este período el grupo va tornándose eficiente, surge la lucha por el liderazgo y se va dilucidando quién tiene las iniciativas, quién organiza el grupo, quién tiene prestigio dentro del mismo, a quién se escucha y a quién se ignora, el tipo de actitudes o conductas que el grupo va a aceptar, la forma de tomar decisiones, la tolerancia hacia los disidentes... *Responsabilidad grupal:* El grupo se responsabiliza progresivamente de su propio funcionamiento, emerge el liderazgo, se determinan responsabilidades, roles... En esta etapa el adulto no asume el papel de líder, clarifica los objetivos, estimula la dinámica, observa y se ofrece como persona recurso para el grupo. *Responder a los demás:* Los miembros del grupo se escuchan y responden entre sí, mejorando progresivamente los hábitos de escucha activa, valorando y debatiendo ideas desde distintos puntos de vista. El adulto debe facilitar elementos estructurales que ayuden al diálogo, por ejemplo la disposición circular de los asientos, la formulación de preguntas al grupo, el reforzamiento de las aportaciones que realizan los miembros del grupo... *Cooperación:* En un grupo eficiente, los miembros cooperan en lugar de competir. Se ayudan, colaboran y comparten información y recursos. Ahora el adulto puede proponer actividades que para poder resolverse requieran la contribución de todos los miembros del grupo y alabar la conducta cooperadora de las personas que configuran el grupo. *Toma de decisiones por consenso:* En esta etapa es importante fomentar que los miembros tomen en la medida de lo posible las decisiones por consenso. El adulto puede guiar la clarificación de puntos de vista respecto a un tema, la exposición de argumentos desde los distintos puntos de vista, así como fomentar procesos de encuentro y negociación, evitando las situaciones centradas en ganar o perder. El consenso puede conseguirse de distintos modos: persuadir, ceder, elaborar nueva alternativa... *Enfrentarse con los problemas del grupo:* Los problemas que no se afrontan permanecen latentes en el grupo y se manifiestan en forma de pasividad u hostilidad. El afrontamiento de los propios problemas es un elemento necesario para que el grupo pueda avanzar hacia la madurez que le dará efectividad. En esta etapa el adulto facilita el esclarecimiento de los problemas y los procesos de análisis y resolución de los mismos, evitando confrontaciones desvalorizadoras entre los miembros del grupo.

© Ediciones Pirámide

Etapas del desarrollo grupal (Pallarés, 1982) (continuación)

3. Etapa de solución de conflictos	Los conflictos pueden aparecen en un grupo por distintas razones: 1) se formaron en etapas anteriores pero se ignoraron; 2) la amplia participación de los miembros del grupo hace que emerjan más las divergencias o puntos de vista diferentes; 3) por oposición al liderazgo del adulto... Esta etapa de conflicto corresponderá a la adolescencia del grupo, actitud de autoafirmación y contradependencia. En esta etapa el adulto intenta hacer que el conflicto sea una fuerza positiva, crea un clima de apoyo, no reacciona con actitudes autoritarias, sino que trata de escuchar activamente, da respuesta a los sentimientos que se ocultan detrás de las palabras...
4. Etapa de eficiencia	Aparece un sentido de identidad grupal, el grupo se cohesiona y coopera con eficiencia, además de satisfacer las necesidades afectivas de sus miembros. Consiguen objetivos, se comprenden y aceptan más, se sienten responsables de su propia conducta, cooperan, toman decisiones por consenso, enfrentan y resuelven sus problemas de forma constructiva...
5. Etapa final	El grupo se disuelve y el adulto debe facilitar la separación y la elaboración de ésta. En esta fase se evalúa el proceso del grupo, analizándose sus acciones, los métodos del grupo, sus niveles de ejecución...

A fin de facilitar una reflexión sobre los procesos de evolución grupal, y como elemento de contraste, se expone otra estructuración de las etapas de desarrollo grupal planteada previamente por Muchielli. Para este autor (Muchielli, 1977, pp. 113-115) los pequeños grupos de discusión pasan por una serie de etapas en las que se van desarrollando afectivamente y adquiriendo niveles más elevados de madurez.

Etapas del desarrollo grupal (Muchielli, 1977)

Primera fase	La primera fase, en la que la situación es nueva y los individuos no se conocen, se caracteriza por un sentimiento de inseguridad. Por ello cada miembro trata de asegurar su seguridad personal escondiéndose tras una máscara social y actuando desde ella.
Segunda fase	En la segunda fase los miembros se aventuran en la labor de conocimiento interpersonal, fundamentalmente del grado de sinceridad y autenticidad de los demás. Pero para no dejar al descubierto su seguridad tienden a precipitarse en actitudes de rivalidad, de combate, actitudes que, por otro lado, no facilitan una comunicación auténtica y que deben dejar paso a un mínimo de tolerancia mutua que haga posible la existencia de un mínimo de confianza.

© Ediciones Pirámide

Etapas del desarrollo grupal (Muchielli, 1977) (continuación)

Tercera fase	Es en la tercera etapa cuando podemos afirmar que el grupo ha nacido, ya que en él comienza a darse una participación auténtica, una aceptación mutua y un sentimiento de pertenencia a un buen grupo, pero todavía no existen unos intercambios reales. En esta etapa el grupo se muestra provocante como si la disputa fuera un signo de compromiso auténtico y busca, en el desarrollo y en la oposición de principios, cuál es el nivel de participación auténtica que permite a la vez cooperar y ser sincero.
Cuarta fase	En el cuarto estadio el grupo se esfuerza en tomar conciencia de su situación, de sus limitaciones, de sus relaciones, de sus normas, lo que va conformando su estructura. Finalmente, en la última etapa el grupo adquiere la capacidad de evaluarse, de controlar su funcionamiento, de reglamentar las tensiones negativas que en su interior puedan acontecer, de intervenir activamente para modificar su propio contexto social, en definitiva, de autorregularse.

2.3.4. *Derechos humanos como objetivo de intervención*

Las bases del programa de intervención se sustentan en una perspectiva en la que se pretende potenciar un estilo de interacción humana que se estructure en base a relaciones de ayuda, cooperación y diálogo, que evite la agresión desadaptada, es decir, la que va dirigida hacia los congéneres, estimulando desde estos elementos básicos el crecimiento personal de cada individuo en el grupo. Entre las variables objeto de intervención del programa se pueden destacar en este esquema de evolución grupal: comunicación, relaciones de ayuda, confianza-cooperación, resolución de conflictos y toma de decisiones. Educar en el respeto hacia los otros y en el diálogo y la cooperación es la única vía de construir una sociedad más justa en la que todos tengan cabida. Sin embargo, introducir en la escuela actitudes de respeto, cooperación y no agresión lleva tiempo, máxime cuando diversas fuerzas sociales apuntan en otra dirección.

En el programa diseñado, la reflexión sobre diversos derechos humanos se plantea mediante actividades del programa cuyos contenidos temáticos giran en torno al diálogo, la tolerancia, la igualdad, la justicia, la solidaridad, la libertad, el respeto por la naturaleza y la paz. De los 30 artículos básicos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, proclamados por la Asamblea General de las Naciones Unidas (que a continuación se describen), de la que recientemente se ha celebrado el 50 aniversario, este programa de intervención aborda por sus contenidos programáticos 13 derechos humanos, que han sido señalados con un asterisco.

El 10 de diciembre de 1948 la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas proclama la presente *Declaración Universal de Derechos Humanos* como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella,

© Ediciones Pirámide

promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los estados miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Declaración Universal de Derechos Humanos

***Artículo 1**	• Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.
***Artículo 2**	• Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición. • Además, no se hará distinción alguna fundada en la opinión política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción depende una persona, tanto si se trata de un país independiente como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.
***Artículo 3**	• Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.
Artículo 4	• Nadie estará sometido a la esclavitud ni a servidumbre; la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.
***Artículo 5**	• Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.
Artículo 6	• Todo ser humano tiene derecho, en todas las partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.
Artículo 7	• Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.
Artículo 8	• Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo, ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la Constitución o por la ley.
Artículo 9	• Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.
Artículo 10	• Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

© Ediciones Pirámide

Declaración Universal de Derechos Humanos (continuación)

Artículo 11	• Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa. • Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueren delictivos según el derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.
Artículo 12	• Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.
***Artículo 13**	• Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un estado. • Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.
Artículo 14	• En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país. • Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.
***Artículo 15**	• Toda persona tiene derecho a una nacionalidad. • A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.
***Artículo 16**	• Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia; y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio. • Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse matrimonio. • La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.
Artículo 17	• Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente. • Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.
***Artículo 18**	• Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual o colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

© Ediciones Pirámide

Declaración Universal de Derechos Humanos (continuación)

***Artículo 19**	• Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.
***Artículo 20**	• Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión de asociación pacífica. • Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.
Artículo 21	• Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos. • Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país. • La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad de voto.
Artículo 22	• Toda persona, como miembro de una sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.
***Artículo 23**	• Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo. • Toda persona tiene derecho sin discriminación alguna a igual salario por igual trabajo. • Toda persona que trabaja tiene derecho a una renumeración equitativa y satisfactoria que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social. • Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.
Artículo 24	• Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.
Artículo 25	• Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de

© Ediciones Pirámide

Declaración Universal de Derechos Humanos (continuación)

	desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad. • La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.
***Artículo 26**	• Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos. • La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. • Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.
Artículo 27	• Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten. • Toda persona tiene derecho a la protección de intereses y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.
Artículo 28	• Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta declaración se hagan plenamente efectivos.
***Artículo 29**	• Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad. • En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática. • Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.
Artículo 30	• Nada de la presente Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendentes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

© Ediciones Pirámide

2.3.5. *Parámetros de una educación pacifista*

Progresivamente se ha ido perfilando más el sentido de justicia en torno a las necesidades y derechos fundamentales de toda persona y que quedan reflejados en la Declaración de Derechos Humanos. Éstos y la paz están íntimamente implicados: sin el respeto de aquéllos, no puede haber paz; sin ésta, no se respetan los derechos humanos; y sin educación para la paz no hay paz (Romía, 1991).

La educación para la paz es una propuesta que se plantea tras analizar la cultura actual y concluir que es una cultura de violencia. Violencia que se manifiesta a través de distintos modos, como son: 1) el ejercicio de la opresión sobre los débiles; 2) el culto al poder y al dinero; 3) el afán desmesurado de triunfo; 4) el predominio de la rivalidad y la competitividad; 5) la sobrevaloración de la prisa y del hacer; 6) el desenfrenado afán de consumir; 7) la preponderancia de la uniformización y tendencia a la alienación, y 8) las manifestaciones evidentes de violencia física o psicológica que se muestran continuamente en los medios informativos. Para educar en la paz es necesario asumir el presente, partir de éste y darle dimensiones más amplias, más abiertas, nuevas. Es necesario crear nuevos espacios para el aprendizaje y ejercicio de la paz, es decir, experiencias que generen procesos dialécticos y vivenciales a través de los cuales niños y adolescentes lleguen a ser tratados y a tratarse unos a otros con respeto, como toda persona libre tiene derecho a serlo. Desde esta perspectiva, una educación para la paz tendría como finalidad primaria impulsar un cambio social que supla la actual cultura de desigualdad y violencia por una cultura de respeto por las diferencias y de paz.

En la misma dirección que Romía (1991, p. 180), se puede observar que educar para la paz requiere, a la vez, educar sobre la paz y en la paz. Y educar en la paz implica:

- Dar prioridad a la libertad entendiendo el acto educativo como un medio de emancipar.
- Potenciar la responsabilidad y la solidaridad.
- Desterrar todo tipo de violencia, tanto física o psicológica como estructural (por ejemplo la pobreza).
- Potenciar la autoestima individual y colectiva.
- Establecer procesos dinámicos de cooperación, desterrando los enfrentamientos competitivos.
- Respetar la diversidad y potenciar la tolerancia.
- Aglutinar iniciativas con el fin de conseguir un cambio en las relaciones interpersonales, potenciando el factor socioafectivo de los grupos.

En la educación para la paz, resultan adecuadas metodologías de investigación-acción que estimulen la acción y participación de todos los miembros del grupo a través de juegos cooperativos, de simulación, dramatización o a través del análisis de situaciones conflictivas, debates y actividades que estimulen el desarrollo grupal, es decir, actividades que fomenten la confianza, la cooperación, la resolución de conflictos... Este tipo de enfoque subyace al programa de intervención para la edu-

© Ediciones Pirámide

cación en derechos humanos diseñado para adolescentes de 12 a 14 años. Con la finalidad de enfatizar algunos conceptos en torno a los cuales gira el programa, definiremos algunos, como el diálogo, la tolerancia, la libertad, la solidaridad, la igualdad, la justicia, la ecología y la paz.

El diálogo

En un contexto donde consideramos la controversia como elemento inherente a la existencia de la condición humana, el diálogo emerge como una de las herramientas, uno de los procedimientos más valiosos de los que dispone el hombre para poder resolver los conflictos y disfrutar de una convivencia en armonía. Así pues, el diálogo y la negociación constituyen dos pilares fundamentales en la creación de sociedades democráticas. Sin embargo, los recientes conflictos religiosos, políticos e interétnicos que sacuden el mundo ponen de relieve la existencia de un fracaso sistemático en la manera de resolverlos. En muchos de ellos la violencia, el fanatismo y la crueldad se imponen a la negociación, el diálogo y el consenso. De todo ello se concluye que el diálogo y la negociación no parecen ocupar un lugar privilegiado en la escala de valores del hombre, no parecen estar muy enraizados en la naturaleza misma del ser humano, llevando a muchos profesionales a plantearse la necesidad de una educación para el diálogo.

El Diccionario de la Lengua Española define el diálogo como: «Plática entre dos o más personas, que alternativamente manifiestan sus ideas o afectos. Discusión o trato en busca de avenencia». En un sentido amplio, el diálogo es una conversación, una charla o coloquio entre dos o más personas en los que se intercambian opiniones o puntos de vista, a veces irrenunciables, en la búsqueda de un entendimiento entre las partes. El diálogo supone y exige la voluntad decidida en los participantes de aceptar la parte de verdad del otro y la consiguiente actitud de provisionalidad o precariedad de la propia verdad. En este sentido, el diálogo parte del reconocimiento de la igual legitimidad de los interlocutores y de la voluntad de comprender y respetar las razones que apoyan las diferentes posiciones, concepciones, valores y conductas (Ortega, Mínguez y Gil, 1996a, p. 31).

La acción de dialogar no es un ejercicio pura y exclusivamente intelectual abocado únicamente a esclarecer las ideas y opiniones de los interlocutores, sino que en él intervienen otros elementos, como el afectivo, y exige determinados requisitos, como el aprendizaje de actitudes y la adquisición de una serie de habilidades. El diálogo supone una actitud de respeto hacia las opiniones, creencias, valores y conductas del interlocutor, una voluntad de entendimiento y disposición para la búsqueda de un consenso, un reconocimiento de la dignidad de todos y una cierta capacidad para valorar y comprender las diferentes posiciones personales del interlocutor, así como para modificar las propias. En cuanto a las habilidades, la capacidad de empatía entendida como facultad de entender y sentirse concernido por los demás y la capacidad de autocontrol o habilidad para enfrentarse a un problema o hacerse cargo de una situación se muestran como elementos indispensables de una comunicación dialógica (Ortega, Mínguez y Gil, 1986a, p. 33).

Tal y como se ha señalado anteriormente, el aprendizaje de valores no puede

© Ediciones Pirámide

quedar reducido a un mero conocimiento, sino que su apropiación exige la práctica, la experiencia. De todo ello se deduce la urgente necesidad de incluir el diálogo como un elemento básico en el aula y el propósito de trabajar por él y desde él. Sin embargo, la metodología vigente actualmente en la escuela prioriza el trabajo individual, estructura una relación exclusivamente bidireccional profesor-alumno y no favorece el aprendizaje de las habilidades de comunicación ni el diálogo con los propios alumnos. Por ello el logro de este propósito conlleva quizá reformas a nivel más profundo y que atañen a la estructura del sistema educativo.

La tolerancia

En una sociedad como la actual, concebida en todos los sentidos como un sistema plural, la tolerancia emerge como uno de los valores más urgentes y necesarios. Vivimos en un momento de gran diversidad en lo que respecta a razas, culturas, religiones..., pero en el que es habitual encontrar, sin embargo, cuadros como la xenofobia, el racismo o el fundamentalismo, que se reducen en último término a una ausencia de tolerancia. En este sentido, la tolerancia debería albergar una sociedad plural en la que las diferentes culturas, religiones, opiniones, creencias o manifestaciones sean consideradas, promovidas y respetadas. «La tolerancia supone comprender que la diversidad, el multiculturalismo y el pluralismo, cuya expresión es la existencia de opiniones políticas diferentes, creencias diversas o sensibilidades morales distintas, lejos de ser un fenómeno negativo y que impide la convivencia en paz, derivan de la propia condición humana y pueden convertirse, en consecuencia, en la ocasión para el mutuo enriquecimiento» (Lobo, 1995).

El Diccionario de la Real Academia Española señala como principales sentidos de las voces «tolerar» y «tolerancia» los siguientes aspectos: sufrir, llevar con paciencia, permitir algo que no se tiene por lícito sin aprobarlo expresamente, respeto y consideración hacia las opiniones o prácticas de los demás, aunque repugnen a las nuestras, y reconocimiento de la inmunidad política para los que profesan religiones distintas de las admitidas oficialmente.

La tolerancia implica la reflexión atenta y cuidadosa sobre el objeto a tolerar. Tolerancia no es sinónimo de permisividad indiferente o pasividad. Es una disposición decidida a prestar atención activa con nuestro pensamiento o acción a las diferentes opiniones, creencias, valores y conductas concretos que difieren de los nuestros, desde la consideración de que los otros pueden tener una parte de verdad o que nosotros no poseemos toda la verdad. La tolerancia se opone, por tanto, al fanatismo y dogmatismo en todas sus formas (Ortega, Mínguez y Gil, 1996b, p. 21).

El derecho al reconocimiento de nuestra dignidad como personas, el derecho a ser tolerados es una condición inherente a la naturaleza humana. Sin embargo, no nacemos ya tolerantes, sino que nos vamos haciendo. La capacidad para manifestar el reconocimiento hacia la dignidad del otro, la predisposición al respeto, aceptación y promoción de ideas, creencias, opiniones o modos de vida legítimos, aunque dispares a los nuestros y con los que quizá uno no se identifica, requieren de un aprendizaje. En este sentido, la escuela surge como un contexto privilegiado para este tipo de aprendizajes, así como para hacer frente a los problemas de intolerancia. Puede

© Ediciones Pirámide

contribuir desde sus propuestas y estilo democrático de convivencia a generar y poner en práctica el respeto por las diferencias de pensamiento y la diversidad de culturas como elementos positivos a promocionar. «La escuela ha de ser, ella misma, un lugar donde se convive en la tolerancia y en la igualdad, contribuyendo así, antes aun que con los conocimientos, a iniciar la vida social y democrática de niños y jóvenes» (Proyecto para la Reforma de la Enseñanza, 1987).

«De manera congruente con la amplitud del término y las abundantes competencias que la condición de sujeto tolerante exige, la educación para la tolerancia conlleva unos aprendizajes previos y la adquisición de una serie de capacidades y habilidades que faciliten la comunicación, la escucha y el diálogo, así como la aptitud para adoptar el punto de vista del otro, la aceptación de la diversidad...». «Ello nos obliga a introducir en los procesos educativos, como actividad fundamental, el diálogo interpersonal crítico e impulsar progresivamente actitudes de colaboración entre los alumnos, haciendo del diálogo y la cooperación recursos básicos en la enseñanza» (Cuenca, 1990). El profesor Escámez (1995) sintetiza seis líneas de acción que podrían servir de base para un programa de educación para la tolerancia en la escuela:

- Promoción en los educandos de un pensamiento crítico que les obligue a buscar y demandar en los demás razones que justifiquen sus creencias y sus acciones.
- Promoción de un clima democrático en el aula.
- Promoción del diálogo como recurso básico y efectivo.
- Promoción del conocimiento sobre lo que tenemos en común con otras personas que facilite la construcción de personalidades diferentes.
- Promoción del compromiso y la cooperación con los demás.
- Promoción de comportamientos tolerantes.

La libertad

La libertad, sin duda, ocupa uno de los peldaños más altos en la jerarquía de los valores éticos al estar estrechamente ligada a la naturaleza humana. Es uno de los valores más intuitivamente comprensible a pesar de la amplitud y complejidad que el término encierra. Así pues, el término «libertad» arropa una serie de derechos básicos como son el derecho a la libertad de expresión, libertad de opinión, libertad de movimientos, libertad de vivir, libertad de ejercer la propia cultura... De todo ello se deduce que la libertad, en todas sus formas, el «ser y sentirse libre» es un derecho fundamental cuya garantía debería ser inherente a la condición humana. Sin embargo, es suficiente con mirar a nuestro alrededor para ser conscientes de que es un valor ético muy frágil y continuamente amenazado. En el Diccionario de la Real Academia Española se define libertad como facultad natural que tiene el hombre de obrar de una manera o de otra, y de no obrar, por lo que es responsable de sus actos. De esta definición se deduce que la libertad exige personalidades autónomas que decidan voluntariamente sus conductas y que asuman las consecuencias de sus propios actos.

© Ediciones Pirámide

Algunos autores (Ortega, Mínguez y Gil, 1996a, pp. 77-78) conciben la libertad en un doble sentido. En primer lugar, plantean la libertad como estilo de vida, entendida como una forma de ser y de vivir que condiciona un modo de estar en el mundo, así como de afrontar y resolver los problemas. El segundo sentido hace referencia a la libertad como tarea o conquista personal y social, es decir, como fruto de un aprendizaje, de un compromiso por desarrollar esta capacidad de la que está dotado el hombre por naturaleza.

En el ámbito concreto de la educación, la libertad constituye una base ineludible, y su expansión uno de los objetivos prioritarios que debe contemplar todo proceso educativo. El fin de la educación para la libertad no es otro que la construcción de personalidades autónomas que decidan libremente sus conductas, lo que exige la creación de estructuras de relación o modos de vida que permitan un pensamiento y acción libres a los alumnos. Es decir, que se expresen en y desde la libertad, y que asuman las consecuencias de sus propios actos (Ortega, Mínguez y Gil, 1996a, p. 79). La educación para la libertad no puede reducirse a un entrenamiento puramente intelectual, sino que la libertad se aprende desde el ejercicio mismo de la libertad. Llevar estos objetivos a la práctica supone el abandono de una enseñanza dogmática, directiva y autoritaria en favor de un clima educativo en el que prime la autonomía, la participación, el diálogo, la exposición de motivos frente a la imposición, así como la asunción de responsabilidades por parte de los alumnos. Una enseñanza que contemple cauces eficaces de expresión, así como canales de participación de los alumnos en los procesos de toma de decisiones de aquellos aspectos que son de su incumbencia.

La solidaridad

En la actualidad, debido a las múltiples injusticias que de manera sistemática afectan a un gran sector de la humanidad, debido a la creciente diferencia ente países ricos y pobres que sitúan a los primeros en una posición privilegiada mientras los segundos se hunden en la marginación y luchan por la supervivencia, la solidaridad emerge como un valor fundamental en el camino hacia una organización y un funcionamiento social basado en la idea de justicia e igualdad.

El término «solidaridad» es un concepto amplio, con múltiples conexiones e implicaciones. Muchos son los autores que han reflexionado sobre el término y que aportan a la literatura definiciones y elementos importantes del mismo. Amengual (1993) al hablar de solidaridad hace referencia a dos aspectos. En primer lugar a la unión o vinculación entre las personas, y en segundo lugar, a la responsabilidad recíproca individual y personalizada respecto de cada uno y de todos en conjunto. Otros autores (García Roca, 1994) que analizan el concepto de solidaridad destacan los siguientes componentes esenciales del término:

- Compasión: la solidaridad incluye un sentimiento fundamental de fraternidad, de sentirse afectado en la propia carne por los sufrimientos de los otros que son también propios.
- Reconocimiento de la dignidad de las personas.

© Ediciones Pirámide

- Universalidad: la solidaridad debe trascender todas las fronteras políticas, religiosas, culturales... para instalarse en cualquier persona y en cualquier momento.

La profesora Cortina (1993) entiende la solidaridad en un doble sentido: como la actitud personal dirigida a potenciar la trama de relaciones que une a los miembros de una sociedad, pero no por afán instrumental, sino por afán de lograr con los restantes miembros de la sociedad un entendimiento; y también como la actitud social dirigida a potenciar a los más débiles, habida cuenta de que es preciso intentar una igualación si queremos realmente que todos ejerzan su libertad.

Como cualquier otro valor, la solidaridad se aprende en la experiencia con otras personas que manifiestan conductas solidarias. Algunos autores como Ortega et al. (1996a) describen un itinerario necesario para la educación en la solidaridad. Este itinerario tiene como punto de partida la toma de conciencia de las situaciones de marginación y pobreza de individuos y pueblos, el conocimiento de los diversos tipos de necesidades humanas personales y sociales, así como el descubrimiento de los factores provocadores de las desigualdades. En este punto se plantea la importancia del reconocimiento de la dignidad de toda persona como fin en sí mismo y no como medio para otros fines y la toma de conciencia del carácter global de los problemas que afectan a la humanidad, cuya solución demanda la respuesta de todos. Es necesario, a continuación, motivar a los alumnos al descubrimiento de la solidaridad como valor fundamental, en el entorno más próximo, en los otros, para llegar a descubrir la solidaridad en la propia conducta. Aluden, por último, a la importancia de definir objetivos, estrategias de acción y formas de actuación que orienten a los alumnos en la labor de formarse como individuos solidarios y comprometidos.

Este itinerario pone en evidencia las múltiples conexiones e implicaciones que engloba el concepto de solidaridad, así como la necesaria adquisición previa de una serie de competencias y habilidades para alcanzar tal condición. De este modo, parece evidente que una educación para la solidaridad necesariamente debe detenerse en la formación de actitudes positivas hacia la participación social y en el desarrollo de una conciencia moral autónoma en la que el altruismo y la atención al mundo de la marginación, de la pobreza, se constituyan como valores morales que den un sentido y sirvan de respaldo a la acción solidaria. Por último comentar que para que sea posible la solidaridad se debe crear un convencimiento de que la persona «no existe sino hacia los otros, no se conoce sino por los otros, no se encuentra sino en los otros... Casi se podría decir que sólo existo en la medida en que existo para los otros» (Mounier, 1972).

La igualdad

Según el Diccionario del Uso del Español de María Moliner (1998) se define igualdad como cualidad de igual, como circunstancia de ser tratadas de la misma manera las personas de todas las categorías sociales. Realizando un análisis histórico del derecho a la igualdad, Vidal (1998, pp. 65-68) observa que en la polis griega ya encontramos principios igualitarios recogidos por la ley. Todos los ciudadanos

© Ediciones Pirámide

eran iguales en la democracia ateniense, aunque esto no significaba que todos los habitantes de la polis fueran ciudadanos; mujeres, extranjeros y esclavos, más de un 75% de la población, quedaban excluidos de tal condición y por tanto del sistema político. La idea de la igualdad política en el mundo occidental no experimentó ningún progreso ni en la época del Imperio Romano ni tampoco en la Edad Media. La concentración de poderes del emperador en Roma, primero, y la división estamental de la sociedad feudal, donde los privilegios eran ley, después, confinaron la idea de igualdad al campo de la utopía, muchas veces de carácter religioso.

En la época moderna, el desmantelamiento de la desigualdad del mundo feudal vino de la mano de la crítica que hizo el liberalismo burgués al sistema político que defendía y se fundamentaba en las desigualdades: la monarquía absoluta. La igualdad se consideró a partir de entonces un derecho natural del individuo que debía ser respetado y promovido por el Estado junto con la libertad y la libre propiedad. Estos planteamientos triunfaron en Inglaterra a finales del siglo XVII y alentaron la Revolución Francesa (1789-1815), aunque ninguno de los sistemas políticos que se implantaron entonces en dichos países incorporaron plenamente la igualdad en su ordenamiento jurídico. De hecho, aparte de las mujeres, que no consiguieron en Europa occidental ver reconocidos sus derechos políticos hasta el primer tercio del siglo XX, la igualdad política no se logró hasta el último tercio del siglo XIX, cuando empezaron a derogarse las disposiciones legales que privaban del derecho de voto a los ciudadanos que no disfrutaran de una elevada renta.

Si bien la burguesía derrotó a las monarquías absolutas y al feudalismo, ésta temía que el reconocimiento de la igualdad política a los menos favorecidos trastocara el sistema económico e hiciera desaparecer la propiedad privada. Por consiguiente, los burgueses impidieron a los labradores, artesanos y trabajadores en general, y por supuesto a las mujeres, participar en el nuevo sistema político. Ante esta situación se alzaron numerosas voces que criticaban la nueva sociedad creada por la burguesía y por la acelerada industrialización. Todo el pensamiento obrero del siglo XIX fue muy crítico con este planteamiento desigual de la libertad. Algunos lo rechazaban porque creían que, aunque hubiera libertad política para todos, las diferencias económicas harían que esa libertad fuese una quimera. Estos pensadores se marcaron como objetivo la utopía de la igualdad, incluso a costa de la libertad. El ejemplo claro de esta concepción fue la Revolución Soviética de 1917. Otros lucharon por lograr la igualdad política como medio de solucionar las injusticias sociales. Fue Inglaterra el primer país que consiguió, a finales del siglo XIX, la igualdad política de todos los hombres al margen de sus ingresos. Y gradualmente lo hicieron el resto de las naciones de Europa.

Sin embargo, como subraya Vidal (1998), la igualdad política no lo es todo. Es evidente que la libertad únicamente tiene sentido en una sociedad en la que sus integrantes tengan igualdad de oportunidades. De tal forma que, tras el reconocimiento de la igualdad civil del hombre, se reconoce la de la mujer, al tiempo que, con el reconocimiento de otros derechos, se profundiza en el concepto de igualdad. El derecho al trabajo, a la educación, a un salario digno, a la salud... son elementos que concretan el principio general de igualdad de todos los seres humanos.

En la actualidad existen países en los que la desigualdad, la discriminación y la

© Ediciones Pirámide

marginación de grupos específicos son una realidad. Por otro lado, en ocasiones, aunque la ley asegure el derecho, en la realidad no se puede ejercer. Así, queda un largo camino en la consecución de la igualdad como derecho universal real que implica necesariamente la aceptación de las diferencias en la igualdad de oportunidades.

La justicia

No existe un modo uniforme y homogéneo de entender la justicia. No hay una concepción sistemática. Existen discrepancias ya no sólo en función de las diferentes interpretaciones de la justicia, a veces incompatibles, en las leyes e instituciones que gobiernan la sociedad, sino también en la manera de practicarla por parte de los ciudadanos o en relación a un contexto o momento determinados. Cada cultura, tradición o pueblo posee una concepción de justicia que cambia con el paso del tiempo y es interpretada de manera diferente.

Han sido muchas las definiciones encaminadas a dar repuesta a la pregunta: ¿Qué es justicia? Aristóteles entiende que el núcleo central de la justicia lo constituye la igualdad y la legalidad. Es decir, justicia es obediencia a la ley, que, al ser cumplida, hace iguales a todos (Ortega, Mínguez y Gil, 1996a, p. 123). Por lo que se refiere a nuestra cultura, el valor de la justicia se ha ligado estrechamente con la libertad y la igualdad, aunque también se le ha añadido el valor de la tolerancia para darle contenido moral. El respeto a las diferencias culturales, ideológicas o religiosas es garantía de una sociedad justa. Así libertad, igualdad y tolerancia son los pilares que configuran una convivencia justa y en paz (Ortega, Mínguez y Gil, 1996a, página 126).

La escuela constituye un contexto privilegiado para formar a los alumnos en lo que es y no es justo, ya que esta capacidad, muy lejos de ser innata, se desarrolla en la experiencia personal con el otro, con los demás, en tanto que cada persona se considera merecedora de un trato igual al propio. Algunos autores (Ortega, Mínguez y Gil, 1996a, p. 130) plantean algunas líneas de actuación en el aula como propuesta educativa para formar personas justas. En este sentido, consideran importante la sensibilización de los alumnos, utilizando para ello situaciones y conductas próximas que les permitan observar realidades de injusticia, al mismo tiempo que se les ofrece información que favorezca una mejor comprensión de las mismas. Es imprescindible infundir una actitud favorecedora de justicia que se manifieste en una disposición estable y decidida a comportarse justamente. Pero, puesto que tanto en otras sociedades como en la nuestra también ocurren experiencias positivas de justicia, estos autores plantean que sería bueno que los alumnos identificasen comportamientos que, a su juicio, manifiestan el valor de la justicia en su entorno más próximo. El último paso no es otro que motivar a los alumnos para que se impliquen en la acción, para que realicen un esfuerzo por delimitar cómo se puede intervenir en la realidad de su entorno más cercano, cuáles son los medios más eficaces para ello... en definitiva, para que manifiesten esa disposición a obrar de manera justa en conductas concretas.

© Ediciones Pirámide

El respeto por la naturaleza

La cuestión ambiental es uno de los problemas de mayor relevancia de cuantos está abocada a afrontar y resolver la sociedad actual. En los últimos años la ecología ha venido constituyéndose en un tema muy importante tanto de reflexión como de preocupación, ya no sólo en el conjunto de la sociedad, sino también por parte de los organismos e instituciones. Tal y como señalan los estudios ecológicos y sociológicos más recientes, la contaminación ambiental, la desertización de amplias zonas del planeta, la progresiva reducción de la capa de ozono... son cuestiones que ocupan un lugar importante en el conjunto de preocupaciones de la población. Pero esta preocupación por la naturaleza no ha existido siempre en la conciencia de los países occidentales, sino que podríamos afirmar que es muy reciente. Durante los dos últimos siglos los occidentales hemos considerado a la naturaleza como algo sin vida, no merecedora de nuestro respeto, algo a nuestra disposición que podíamos explotar de manera incansable. Ha sido la aparición en los últimos años de una serie de acontecimientos lo que han disparado la alarma de la existencia de una crisis ecológica que nos obliga inevitablemente a un cambio de actitud si queremos evitar que la situación se agrave.

Vivimos en una sociedad en la que la producción y el consumo desmesurado se han convertido en un estilo de vida, y no somos conscientes de la manera agresiva con la que nos enfrentamos diariamente a la naturaleza exigiéndole más de lo que puede ofrecer. En este contexto, el respeto por la naturaleza debería ser un principio básico, ya que es evidente que al destruir la naturaleza estamos destruyendo el sostén de nuestras vidas. De todo ello se deduce que si queremos respetar la naturaleza debemos comenzar por cambiar nuestro estilo de vida y nuestra manera de relacionarnos con ella. Debemos aprender a verla tal y como es, como un ser vivo, animado, con una serie de potencialidades pero también de limitaciones.

En la escuela los programas de educación ambiental no han recibido ni el trato ni la atención que se merecen. El problema de la ecología ha sido abordado de manera excesivamente teórica, quedando los valores y las actitudes desplazados siempre a un segundo plano. Por tanto, y de manera contraria a como se ha venido haciendo, es necesario enmarcar la educación ambiental en el ámbito de la educación en valores y desarrollar programas de carácter educativo que, por un lado, ayuden a los estudiantes a tomar conciencia de sus propias creencias y actuaciones con respecto al medio ambiente, y por otro, susciten en los individuos actitudes positivas hacia la naturaleza que se traduzcan en conductas comprometidas con la mejora y conservación del entorno. La educación ambiental no puede quedar reducida al tratamiento de problemas concretos; es necesario ahondar mucho más y aspirar a modificar el modo en que el hombre se relaciona con su medio. Tal y como señalan algunos autores, la educación ambiental no es conservación de la naturaleza, ni gestión de recursos, ni un nuevo programa que añadir a los programas ya sobrecargados del sistema escolar. Constituye un nuevo enfoque de las relaciones entre el hombre y su medio y de la manera en que aquél influye sobre éste. Se trata de intentar formar ciudadanos responsables, destinados a mejorar la calidad de vida mediante la apropiación de valores ecológicos y de convivencia democrática (Ortega,

© Ediciones Pirámide

Mínguez y Gil, 1996a, p. 144). Se trata de trasmitir, en definitiva, un nuevo estilo de vida individual y colectivo más integrado y respetuoso con los procesos naturales (Benayas, 1992).

La paz

En un mundo estructurado en torno a la violencia, el valor de la paz emerge como una de las preocupaciones primordiales de la humanidad. Si bien es cierto que la ausencia de paz no es algo reciente y que únicamente caracterice a las sociedades actuales, sino que ha estado siempre presente en el mundo (no ha habido ninguna época en la historia del hombre en que toda la humanidad haya conocido la paz), también lo es el hecho de que esta carencia se va acentuando progresivamente a medida que avanzamos en el tiempo. Así pues, si atendemos a la guerra como la más evidente manifestación de esa ausencia de paz, encontramos datos que demuestran que en Europa el número de este tipo de conflictos aumenta. Hoy en día es tangible la contradicción que afecta a la humanidad: por un lado, existe un esfuerzo por crear un clima que albergue a sociedades auténticamente humanas, así como un deseo de paz perseverante perseguido, pero, por otro, la humanidad recurre de manera sistemática a la violencia como forma de solucionar los conflictos.

Actualmente existe un acuerdo entre los estudiosos del tema en afirmar que la concepción del término «paz» no puede quedar reducida a su aspecto negativo (ausencia de guerra), sino que coinciden en la necesidad de atender también a su sentido positivo. Para una mejor comprensión de este último sentido Novara y Ronda (1986) hacen referencia a una doble confluencia. Desde su perspectiva, la paz supone, además de ausencia de guerras y violencia directa, ausencia de violencia estructural, entendida ésta como el reconocimiento práctico de la libertad, la tolerancia y el establecimiento de la justicia en las relaciones personales y sociales. De este modo, construir la paz implicaría construir sociedades en donde además de ausencia de conflictos bélicos existiera el compromiso de respetar los derechos fundamentales de la persona como son la libertad, la justicia, la calidad de vida, etc. Müller (1995) entiende la paz como respeto, comprensión y colaboración entre los hombres y los pueblos, como promoción de los derechos humanos y de la justicia, como desarrollo, libertad, superación de todo tipo de violencia... Autores como Ortega, Mínguez y Gil (1996a) añaden además que la paz entraña como valor primordial el respeto a la vida que excluye el recurso a la violencia física, psíquica o espiritual. Hablan de la paz como un valor dinámico, un valor que siempre hay que estar persiguiendo y por tanto algo cuyo alcance requiere una conquista continua.

Si analizamos al hombre en términos de paz-violencia encontramos de manera paradójica en él una aspiración a la paz, una pretensión a alcanzar una convivencia en armonía consigo mismo y con los demás, pero también una tendencia a la coacción y al sometimiento del prójimo. De esta manera, si apostamos por la paz y es hacia ella hacia donde queremos dirigir nuestros esfuerzos, debemos fomentar, comprometernos con este primer aspecto del hombre que contempla una convivencia armoniosa y libre de amenazas. En definitiva, se trata de favorecer los rasgos y actitudes del hombre susceptibles de garantizar una convivencia pacífica, como son el

© Ediciones Pirámide

respeto por todo lo que vive, la identificación con la humanidad en su conjunto, la postura crítica ante cualquier asalto de los derechos humanos...

La educación para la paz debe estar orientada a formar personas dispuestas a convivir contemplando el punto de vista de los otros, adoptando comportamientos solidarios y justos. Para ello es imprescindible enfocar el esfuerzo hacia la potenciación de la responsabilidad y la participación ciudadana, el fortalecimiento del bien común, la defensa de la libertad y la tolerancia, el fomento de actitudes de cooperación, diálogo, así como el entrenamiento en formas creativas de resolver los conflictos. La educación para la paz implica, además, una adecuada educación moral, pues la paz se asienta y crece sobre un terreno moral, sobre unas exigencias éticas reconocidas y vividas (Ortega, Mínguez y Gil, 1996a).

La educación para la paz encuentra en el entorno escolar un lugar propicio para su realización, siempre y cuando se respeten una serie de exigencias pedagógicas. Es necesario un ambiente escolar en el que la paz se constituya como valor fundamental, donde los alumnos tengan experiencia con la misma, a través de las relaciones que se establecen con los educadores y con los propios compañeros, y un marco educativo que sea en sí mismo no violento. Este aprendizaje requiere el entrenamiento de los alumnos en tareas que exijan diálogo, participación, descentralización y contemplación del punto de vista de los demás compañeros, así como formas creativas y pacíficas de resolver los conflictos. Es importante a su vez fomentar un compromiso con valores como la tolerancia, la solidaridad o la justicia.

2.3.6. *Prejuicios, estereotipos, racismo: fenómenos negativos para los derechos humanos*

Si bien un grupo de profesionales se ha centrado en el estudio del modo de intervenir para promover un desarrollo social y afectivo que fomente el respeto por los derechos humanos, otros han analizado diversos fenómenos negativos para el establecimiento de unas relaciones igualitarias, libres y solidarias entre los seres humanos, como son los prejuicios, los estereotipos o el racismo. La investigación en el ámbito de las relaciones intergrupales ha prestado mucho interés a la definición y tratamiento de estos fenómenos.

1. Prejuicios y estereotipos

Para Adorno et al. (1950) el prejuicio es una actitud hostil o desconfiada hacia una persona que pertenece a un grupo, simplemente en base a su pertenencia a dicho grupo. Billig (1986) considera los prejuicios como opiniones desfavorables y dogmáticas hacia otros grupos y por extensión hacia los miembros individuales de esos grupos. Recientemente Oskamp (1991) define el prejuicio como una actitud desfavorable, intolerante, injusta e irracional hacia otro grupo de personas. Todas estas definiciones destacan el carácter negativo del prejuicio, y aunque se pueden identificar prejuicios de carácter positivo, los psicólogos sociales se han preocupado principalmente por los negativos. Éstos, en tanto que son actitudes negativas, en-

© Ediciones Pirámide

cuentran su manifestación a través de pensamientos, conductas o afectos negativos hacia determinados grupos y sus miembros. Young-Bruehl (1996), en su estudio sobre la anatomía de los prejuicios, distingue diferentes tipos de prejuicios, escenarios políticos y sociales que los promueven y necesidades humanas que cubren. La revisión de la literatura muestra que los prejuicios pueden ser muy variados: *a*) prejuicios que ayudan a proteger la identidad de un grupo (etnocentrismo); *b*) prejuicios que proyectan una identidad grupal (ideologías de deseo), y *c*) prejuicios que surgen como fenómeno socioeconómico...

Hamilton y Troiler (1986) definen el estereotipo como una estructura cognitiva que contiene conocimientos, acciones y expectativas sobre algún grupo humano. Los estereotipos serían creencias sobre las características de un grupo que se manifiestan en actitudes prejuiciosas hacia el mismo. En tanto que estructuras cognitivas, los estereotipos afectarían a los procesos de procesamiento, codificación y almacenamiento de la información referente al grupo social hacia el que van dirigidos. Si atendemos al problema en su conjunto, es decir, a la relación que se establece entre prejuicio, estereotipo y discriminación, encontramos que el estereotipo correspondería al aspecto más cognitivo del problema, la discriminación al comportamental y el prejuicio al evaluativo.

En opinión de Páez y González (1996) el prejuicio es una evaluación, sin datos que lo corroboren, que se hace de un objeto o persona. Morales y Moya (1996) aluden a un modelo tripartito de las actitudes al distinguir tres componentes diferentes que pueden primar la evaluación. En primer lugar, hablan de un componente cognitivo en aquellos casos en que la evaluación se basa en un conocimiento exhaustivo de las características del grupo. En segundo lugar, la evaluación podría sustentarse en experiencias afectivas negativas (componente afectivo) con los miembros del grupo. Y en tercer lugar, pueden ser resultado de malas experiencias conductuales con el mismo (componente conductual).

Si bien es cierto que la mayoría de las teorías psicosociales del prejuicio se centraban en los factores psicológicos individuales, durante los años sesenta y setenta cambiaron su foco de interés hacia influencias sociales y culturales. Así pues, desde una perspectiva cultural los prejuicios están en función de ciertos factores sociopolíticos y se convierten en normas sociales o culturales que se adquieren por aprendizaje a través de un proceso de socialización. Sin embargo, es importante, si abordamos el fenómeno desde una óptica psicosocial, atender también a factores psicológicos y grupales en interacción con los sociales. En relación al prejuicio han sido enunciadas las siguientes teorías explicativas:

1.1. *Explicaciones teóricas individualistas*

Estas aproximaciones explican el prejuicio en términos interpersonales o intrapersonales. Con respecto a estos últimos podemos distinguir los que se basan en procesos de personalidad y los que se basan en procesos cognitivos.

Fundamentado en el modelo psicoanalítico freudiano, hay que destacar el trabajo sobre el prejuicio *La personalidad autoritaria*, de Adorno et al. (1950), del que

© Ediciones Pirámide

se desprende que aquellas personas con una personalidad autoritaria son más proclives a actitudes fascistas y prejuiciosas. Según la *teoría de la personalidad autoritaria* de Adorno a este fenómeno subyace un conflicto de personalidad en el que se ponen en marcha dos mecanismos de defensa: la represión y el desplazamiento. Los individuos que viven en un ambiente familiar autoritario reprimen el odio que sienten hacia sus padres desplazándolo hacia grupos minoritarios.

Cercana a esta teoría, e influida por la perspectiva psicodinámica y la teoría del condicionamiento, se sitúa la *teoría de la frustración-agresión* formulada por Dollard et al. (1939) y que encuentra en la frustración el antecedente de la agresión. Con respecto al prejuicio y las relaciones interpersonales, consideran que la expresión del prejuicio y la discriminación encontraría en los grupos menos similares al endogrupo su blanco perfecto. La *teoría de la deprivación relativa* (Gurr, 1970) también recurre a la frustración para explicar los prejuicios. El origen de la frustración surgiría tras un proceso de comparación entre las expectativas asociadas al endogrupo y las obtenidas por el exogrupo, si el primero siente que ha obtenido menos de lo esperado.

Con un corte claramente cognitivista encontramos la *teoría de la congruencia de creencias* de Rokeach (Rokeach, Smith y Evans, 1960). Desde esta teoría la necesidad de consistencia cognitiva vendría a constituirse en el factor explicativo de la discriminación intergrupal. Así pues, es la similitud de creencias y no la pertenencia étnica o racial el factor determinante de la discriminación. Los miembros del endogrupo, al compartir un sistema de creencias, serían, desde este punto de vista, objeto de manifestación de conductas y actitudes positivas, mientras que los miembros del exogrupo, a los que se les supone creencias diferentes, serían objeto de lo contrario.

La importancia que se ha concedido a los factores cognitivos en el origen de los prejuicios se debe a Allport (1954). Para este investigador la utilización del *proceso de categorización*, proceso que es universal en cualquier ser humano, de los estímulos sociales conduciría de forma inevitable a la formación de estereotipos, además de al desarrollo de sentimientos de favoritismo endogrupal y la tendencia a la discriminación de los exogrupos. Tajfel (1969) abordó de manera profunda este tema y mantiene al igual que Allport que los estereotipos surgen de un proceso de categorización. Según Tajfel la categorización tendría dos efectos: por un lado, un efecto cognitivo al producir un aumento de las semejanzas intracategoriales y de las diferencias intercategoriales, y por otro un efecto evaluativo que lleva a considerar de manera positiva al endogrupo (favoritismo endogrupal) y más negativamente al exogrupo (discriminación exogrupal). La posición de Tajfel supera el simple cognitivismo individualista y enfatiza el papel desempeñado por los factores sociales en interacción con procesos cognitivos y motivacionales en la formación de los estereotipos. Los estereotipos sociales suponen la asignación de ciertos rasgos comunes a los miembros del endogrupo y de diferencias respecto a los del exogrupo. Así pues, la manifestación del prejuicio y el estereotipo se acentuaría en las situaciones en las que el grupo se sintiera en posición de inferioridad o su imagen estuviera amenazada por el exogrupo. Taylor (1981) explica el papel de la categorización en la formación de estereotipos de la siguiente manera: 1) las personas utilizan discriminadores

© Ediciones Pirámide

sociales tales como el sexo o la raza para categorizar y organizar la información sobre las personas; 2) producto de la categorización resulta la homogeneización intracategorial del exogrupo y la diferenciación exagerada entre el endo y el exogrupo; 3) la categorización conduce también a la interpretación estereotipada de las conductas de los miembros del endogrupo, y 4) los atributos estereotipados son adscritos a cualquier individuo del grupo social.

Además de la categorización se han estudiado otros procesos cognitivos responsables de la formación de estereotipos. Así pues, para Hamilton (1979) la construcción de estereotipos sería producto de un sesgo que denomina *correlación ilusoria* y al que se refiere como una sobrevaloración de la asociación entre una pertenencia grupal minoritaria y un determinado atributo o conducta negativa. Otro proceso cognitivo al que se refieren Pettigrew (1979) y Hewstone (1992) es *la atribución*. Estos autores hablarían de un estilo atribucional que lleva, por un lado, a un sesgo de positividad al atribuir las conductas positivas de los miembros del endogrupo a causas disposicionales e internas y las negativas a factores situacionales y externas y, por otro, al mantenimiento de actitudes prejuiciosas hacia los miembros del exogrupo al atribuir sus acciones positivas a causas externas y situacionales y las negativas a causas internas y personales.

Los autores cognitivistas destacan que todas las personas pueden desarrollar prejuicios, pues este problema es inherente al funcionamiento cognitivo humano. Las teorías cognitivistas subrayan el origen cognitivo del prejuicio y lo analizan como resultado de ciertas formas habituales de funcionamiento de la mente humana (por ejemplo la tendencia a categorizar). Dentro de esta aproximación uno de los conceptos más utilizados al estudiar el prejuicio es el concepto de estereotipo. El estereotipo está vinculado a los procesos de categorización, pues un estereotipo sería un conjunto de creencias sobre las características que tienen en común los miembros de una categoría social dada. Así, desde este punto de vista, la intervención para eliminar los prejuicios se orientaría a la reducción o disminución de los estereotipos.

Otra perspectiva cognitivista que incorpora la importancia de los determinantes afectivos en el desarrollo del prejuicio es la de Stangor, Sullivan y Ford (1991). Estos autores, basándose en la definición de estereotipo dada por Hamilton y Trolier (1986), sostienen que los estereotipos cumplen frecuentemente una función de racionalización de actitudes negativas previas hacia un grupo, y los estudios que llevan a cabo demuestran la importancia de estos componentes afectivo-emocionales.

1.2. *Explicaciones teóricas intergrupales*

Otra línea de abordaje del prejuicio es la del enfoque intergrupal o microsocial. Es un intento de integrar las funciones cognitiva y motivacional, así como de articular las explicaciones psicosociales que se sitúan en un nivel intra e interpersonal con las que tienen en cuenta las relaciones entre los grupos. Tajfel plantea la *teoría de la identidad social* (Tajfel y Turner, 1979), que vendría a explicar cómo los individuos, en su deseo de mantener una identidad social positiva, tenderán a valorar de manera favorable al grupo al que pertenecen atribuyendo a su estereotipo características positivas en detrimento del exogrupo, cuyo estereotipo será valorado negativa-

© Ediciones Pirámide

mente. Si bien esta última teoría explica las relaciones intergrupales, la *teoría de la categorización del yo* (Turner, 1990) hace referencia al comportamiento grupal sosteniendo que cualquier percepción implica la utilización de un proceso de categorización, y ésta puede ser utilizada por los individuos tanto desde su identidad individual como desde su identidad social, es decir, como miembro de uno de los grupos al que pertenece y activando ciertos estereotipos sobre determinados grupos incluido el suyo. Así pues, según la imagen de la identidad social que se haga saliente, se activarán unos estereotipos u otros que reflejarán las realidades y relaciones existentes entre los grupos.

Para la teoría de la «identidad social», sin romper con la tradición cognitiva, el grupo (en vez del individuo) comienza a ser un elemento importante. El prejuicio comienza a emerger como una respuesta a las necesidades de los grupos: la mejor forma de mantener una imagen positiva del grupo (y de la mía como miembro del mismo) es devaluar a otros grupos. Sin embargo, como subrayan Echebarría y González (1995, p. 120), estas aproximaciones aún gravitan de forma importante en elementos individuales para explicar la dinámica del prejuicio. En última instancia, el prejuicio es el resultado de un elemento cognitivo (tendencia humana a categorizar) y otro motivacional o de autoestima (necesidad de desarrollar imágenes positivas de nosotros mismos). Así, esta teoría se encuentra a medio camino entre las teorías cognitivas y las aproximaciones genuinamente grupales como la *teoría del conflicto objetivo* de Sherif (1974). No obstante, se puede deducir la existencia de contextos donde se puede esperar una exacerbación del prejuicio, por ejemplo las situaciones en las que la imagen o posición del grupo se ven amenazadas por otro grupo.

Desde la perspectiva del conflicto objetivo, el elemento fundamental en el estudio del conflicto intergrupal es la interdependencia de intereses. En el análisis de Sherif, en la sociedad los diversos grupos (definidos en base a múltiples criterios: clase social, etnia, religión, sexo...) frecuentemente compiten entre sí por recursos sociales y económicos escasos. Los grupos emergen como entes inmersos en una lucha por recursos escasos que genera fuertes hostilidades entre sí. La competición y la escasez de recursos serán factores que influirán en el desarrollo de actitudes prejuiciosas por parte de los miembros del grupo hacia otros grupos. Si integramos la propensión que según la cognición social existe en el pensamiento humano a desarrollar estereotipos con el contexto social que según Sherif estimula el conflicto entre los grupos, se amplía nuestra comprensión de este problema.

En una perspectiva grupal, Stephan y Stephan (1995) estudian cómo los miembros del grupo se perciben a sí mismos y unos a otros, qué actitudes tienen hacia otros grupos y cómo esas percepciones y actitudes afectan a su conducta. Además, estos investigadores llaman la atención sobre la importancia de las experiencias dirigidas a mejorar las relaciones intergrupos, destacando el contacto o la interacción intergrupos como mejor medio para conseguir este objetivo. En esta dirección apuntan las conclusiones del estudio de Boulton y Smith (1996) que sugieren el desarrollo de métodos de trabajo cooperativo para estimular la vinculación interracial y disminuir prejuicios raciales entre los niños.

Varios estudios correlacionales han analizado las relaciones entre prejuicios y variables del desarrollo personal y social. Watts (1996) confirma que la convergen-

© Ediciones Pirámide

cia entre una ideología de derechas y el sentimiento de temor de los extranjeros produce xenofobia. En esta dirección, Quillian (1995) encontró que la percepción de temor al otro grupo tenía un significativo efecto en la formación de actitudes prejuiciosas. Fulton (1997) no encontró relaciones significativas entre identidad del ego y prejuicios.

El estudio de Streitmatter y Pate (1989) sugiere la relación entre pensamiento estereotipado o prejuicio cognitivo y bajo nivel de madurez psicosocial. Davidson y Davidson (1994) recogen en su obra distintos trabajos que confirman las relaciones entre desarrollo moral y respeto por la gente de diferentes razas o etnias, enfatizando la importancia de estimular en la adolescencia el desarrollo al cuarto estadio de Kohlberg, es decir, al reconocimiento del valor del orden social.

2. Racismo

El racismo ha sido definido como: 1) doctrina que afirma la superioridad de una raza sobre las demás o filosofía que expresa la superioridad de una raza sobre otra; 2) forma particular de prejuicio que se define como actitud hostil a grupos que se identifican por marcadores étnicos (cultura, lengua, raza...), y 3) discriminación hacia otros grupos étnicos tanto a nivel individual como cultural e institucional.

El racismo es una forma particular de prejuicio; una actitud hostil a grupos que se definen por marcadores étnicos. Según Katz y Taylor (1988), el racismo implicaría discriminaciones hacia grupos étnicos tanto a nivel individual como cultural e institucional. Por racismo se entiende, según Calvo Buezas (1990), una ideología que incluye actitudes, creencias, sentimientos y conductas de ellos derivadas que legitima un sistema de estratificación jerárquica y de explotación basado en criterios físico-somáticos, considerando natural y culturalmente inferiores a otros grupos. En esta línea, Willemsen (1989) concibe el racismo como una filosofía que expresa la superioridad de una raza sobre otra.

Jones (1972) distingue tres usos del término «racismo». En primer lugar diferencia el racismo individual, similar al concepto de prejuicio racial pero que implica mayor énfasis en consideraciones biológicas y conductas discriminativas. En segundo lugar el racismo institucional, que se refiere a las políticas institucionales que restringen las oportunidades a determinados grupos sociales y/o raciales. Por último se distingue el racismo cultural, que integra elementos de los dos anteriores y hace referencia a la manifestación individual e institucional de la superioridad del patrimonio cultural de una raza sobre el de otra.

En los últimos años, algunos teóricos demuestran cómo las manifestaciones directas de la discriminación están siendo sustituidas por otras de carácter más indirecto. Es el caso del racismo simbólico (Morales y Moya, 1996) que se deriva de la adopción de dos posturas contrapuestas; por un lado, una actitud negativa discriminativa hacia el grupo, y por otro, una actitud positiva hacia los principios éticos como la igualdad. Esta nueva forma de racismo ha sido recogida por otros autores bajo diferentes denominaciones, como racismo moderno, racismo aversivo o racismo ambivalente, que aunque con algunas matizaciones recogen la idea básica de las dos posturas contrapuestas.

© Ediciones Pirámide

Entre los métodos propuestos para reducir y combatir el racismo es bien conocida la hipótesis del contacto. Esta hipótesis plantea que el contacto interpersonal puede favorecer un cambio en las actitudes y relaciones entre los miembros de los distintos grupos, ya que posibilitaría un mejor conocimiento de los grupos entre sí que sirviera como base para la comprensión y aceptación mutua. Pero aunque el contacto resulta beneficioso, no es suficiente y requiere la presencia de una serie de factores y circunstancias. Entre otros factores relevantes, los miembros de los distintos grupos han de poseer similar estatus, compartir metas supraordenadas que se han de conseguir mediante una cooperación intergrupal que origine algún grado de interdependencia y estar respaldados por un apoyo institucional que favorezca el contacto. Como observa Canto (1998, p. 239), el contacto únicamente no disminuye el prejuicio y la discriminación, lo que se constata con la observación de que la presencia del pueblo gitano durante muchos siglos en España no ha producido la aceptación de este pueblo por gran parte de la población no gitana.

Otros autores apuestan por la descategorización como estrategia para reducir el racismo o, por el contrario, por poner de relieve las discrepancias intercategoriales, aceptando tales diferencias y proporcionando a los grupos la seguridad en el reconocimiento y la creación de objetivos supragrupales. Por último, Deschamps y Doise (1978) plantean como estrategia para la reducción del racismo y la discriminación lo que ellos denominan «la categorización social cruzada». Afirman que es conveniente que los individuos pertenezcan a más de un grupo social, lo que daría lugar a múltiples cruces categoriales entre los miembros, que coincidirían entre sí en algunas de estas categorías mientras que en otras serían discrepantes. Así se crea un conflicto entre la acentuación de las diferencias y las semejanzas tanto en el interior de la misma categoría como en categorías opuestas.

A modo de cierre del capítulo se puede destacar que la información de este capítulo en el que se ha presentado la fundamentación teórica del programa tiene por finalidad clarificar al adulto que va a desarrollar esta intervención los parámetros subyacentes a la misma. La lectura, reflexión e interiorización de los contenidos expuestos antes de realizar la experiencia con un grupo favorecen que el adulto incorpore adecuadamente estos contenidos en el marco de las actividades que plantea al grupo y tienen por ello un significativo efecto en los beneficios que el programa puede aportar al desarrollo social y personal de los adolescentes con los que se lleve a cabo.

© Ediciones Pirámide

Descripción del programa de intervención 2

En este capítulo se expone la información necesaria para administrar el programa de intervención con un grupo de adolescentes. En primer lugar, se identifican los objetivos del programa, sus características, así como el procedimiento metodológico para su implementación con un grupo, y, posteriormente, se precisan los siete módulos que lo estructuran, describiéndose las actividades incluidas en cada módulo en relación a las cuales se clarifican cuestiones como los objetivos específicos de la actividad, las instrucciones, las preguntas para guiar las fases de debate o discusión...

1. OBJETIVOS Y CARACTERIZACIÓN DEL PROGRAMA

1.1. Objetivos generales y concretos

El conjunto de actividades que configuran este programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos tiene tres grandes objetivos: 1) crear y promover el desarrollo del grupo; 2) identificar y analizar percepciones, estereotipos y prejuicios, y 3) analizar la discriminación, disminuir el etnocentrismo y comprender la interdependencia entre individuos, grupos y naciones. En un plano más concreto el programa se plantea los siguientes objetivos específicos:

1. Crear y promover el desarrollo del grupo

— Ampliar el autoconocimiento y el conocimiento de los demás miembros del grupo.
— Mejorar tanto el autoconcepto y la autoimagen como el sentido de valía de los compañeros del grupo y el respeto por los demás.
— Promover hábitos de escucha activa, la comunicación bidireccional, la comunicación asertiva, la capacidad de interrogar y dialogar racionalmente...
— Potenciar la capacidad crítica y la actitud de apertura para modificar planteamientos frente a nuevos argumentos convincentes.

© Ediciones Pirámide

— Estimular la capacidad de cooperación, es decir, aprender a dar y recibir ayuda para contribuir a fines comunes.
— Facilitar la expresión de variados sentimientos, es decir, reconocer, clasificar y expresar asertivamente los sentimientos propios, aceptando la expresión de los sentimientos de los compañeros del grupo.
— Estimular la empatía ante los estados emocionales de otros seres humanos.
— Aprender técnicas de análisis y resolución de conflictos, es decir, desarrollar la capacidad para definir conflictos, reconocer sus causas, desarrollo y situación actual, así como para buscar soluciones...

2. Identificar y analizar percepciones, estereotipos y prejuicios

— Experimentar las limitaciones fisiológicas y psicológicas de la percepción.
— Analizar percepciones, creencias, prejuicios..., contrastando estas percepciones con las de otros.
— Ampliar miras, flexibilizar puntos de vista propios y apertura a otras posibles percepciones, explicaciones o puntos de vista sobre el mismo hecho.
— Reflexionar sobre el origen de las percepciones, sobre el impacto de éstas en la conducta y sobre los mecanismos que pueden favorecer la modificación de las percepciones erróneas y estereotipadas.
— Clarificar el concepto de cliché o estereotipo, evidenciando la tendencia a la construcción de clichés sobre la realidad que se estructuran con escasa información.
— Diferenciar hechos y opiniones.
— Reconocer dinámicas grupales que descalifican a otro grupo, mecanismos de disfraz de los prejuicios.

3. Analizar la discriminación, disminuir el etnocentrismo y comprender la interdependencia

— Reconocer las percepciones que se tienen de otros grupos sociales y culturales, identificando actitudes discriminatorias, racistas o xenófobas.
— Ampliar información sobre diversos grupos culturales para mejorar la comprensión de los mismos, disminuir el etnocentrismo, aumentar la tolerancia hacia otras culturas, razas y formas de vivir.
— Diferenciar distintos tipos o formas de discriminación (sexo, raza-etnia, religión...).
— Identificar situaciones de discriminación concretas que se den en el seno del propio grupo, planteando objetivos de cambio.
— Experimentar sentimientos de discriminación para comprender esta experiencia.
— Poner de relieve la injusta distribución de la riqueza en el orden mundial, estimulando la empatía hacia personas que viven en situaciones de escasez y precariedad.

© Ediciones Pirámide

— Comprender el mundo en el que viven y la interdependencia entre individuos, grupos y naciones.

1.2. Características y configuración del programa

El programa de intervención ha sido diseñado y adaptado para su administración a grupos de adolescentes de 12 a 14 años, aunque muchas de estas actividades se pueden utilizar en edades superiores. Esta experiencia puede ser aplicada por el profesor-tutor del grupo o por otro adulto con formación psicopedagógica (psicólogo, pedagogo...). El programa está constituido por 60 actividades distribuidas en siete módulos o ejes de intervención cada uno de los cuales incluye de 8 a 10 actividades. Estos módulos son:

1. *Autoconocimiento-autoconcepto:* Incluye ocho actividades que fomentan el autoconocimiento y el conocimiento de los otros, así como la mejora de la autoimagen y de la imagen de los demás.
2. *Comunicación intragrupo:* Incorpora nueva actividades para estimular la comunicación intragrupo y el desarrollo de destrezas que mejoren la comunicación humana.
3. *Expresión y comprensión de sentimientos:* Contiene ocho actividades que facilitan la identificación y la expresión de sentimientos, así como el análisis de las causas y consecuencias de variados sentimientos y los mecanismos de resolución adaptativa de sentimientos negativos.
4. *Relaciones de ayuda y cooperación:* Se proponen diez juegos que estimulan las relaciones de ayuda y cooperación entre los miembros del grupo.
5. *Percepciones y estereotipos:* Se incluyen ocho actividades que favorecen la identificación de percepciones y estereotipos, el contraste con las percepciones de los demás y la reflexión sobre el impacto de la percepción en la conducta.
6. *Discriminación y etnocentrismo:* Incorpora ocho actividades que permiten analizar la discriminación favoreciendo la apertura a las perspectivas de otros grupos socioculturales, la disminución del etnocentrismo y una comprensión de la interdependencia existente entre individuos, grupos o naciones.
7. *Resolución de conflictos:* Contiene nueve actividades en las que se presentan situaciones de conflicto que tienen por finalidad activar técnicas y procesos de análisis y resolución de conflictos variados.

Después de revisar más de un millar de actividades se sistematizaron las actividades que configuran el programa de intervención. Algunas de las actividades incluidas en el programa han sido seleccionadas o adaptadas de otros programas que tenían por finalidad similares objetivos (Aguilera et al., 1993; Brunet y Negro, 1982; Cascón y Martín, 1986; Cascón, 1990; De la Cruz y Mazaira, 1992; Fitzer, 1988; Hernández y Aciego, 1990; Hernández y García, 1992; Hicks, 1988/1993; Hostie, 1982; Michelson et al., 1983; Orlick, 1986; Pallarés, 1982; Simón y Albert, 1989; Vela, 1976), mientras que otras actividades han sido creadas ah doc para esta experiencia. No obstante,

© Ediciones Pirámide

en relación a todas ellas se ha desarrollado y sistematizado una ficha o formato de presentación de las mismas que incluye los siguientes elementos:

— *Objetivos:* Se indican los objetivos concretos que se pretenden con esa actividad.
— *Descripción de la actividad:* Se plantean las instrucciones que el adulto debe dar al grupo para el desenvolvimiento de la actividad, así como las fases y el procedimiento a seguir para su realización por parte del grupo. Asimismo, se incluyen notas complementarias o sugerencias metodológicas para los adultos que realizan la intervención a fin de facilitar la misma.
— *Discusión:* Se sugieren una serie de preguntas para la fase de reflexión y debate que se realiza después de la acción. Estas preguntas están vinculadas a los objetivos de la actividad; no obstante, tienen un carácter general y orientativo dejando cabida a otras preguntas que se puedan formular en función de los productos, conclusiones o verbalizaciones que se planteen en el grupo en cuestión.
— *Materiales:* Se enumeran los materiales que se requieren para llevar a cabo la actividad.
— *Tiempo:* Se propone un tiempo aproximado para la realización de la actividad con un grupo de 20-25 miembros. No obstante, su duración puede ser variable en función de la ejecución particular de cada grupo y del tamaño del mismo.
— *Estructuración grupal:* Se facilita mediante códigos el modo de organización del grupo en cada actividad (I = Individual) (PR = Parejas) (PG = Pequeños grupos o equipos) (GG = Gran grupo).

El programa que se presenta se ha estructurado definitivamente después de administrar las actividades y de operar las modificaciones oportunas en función de lo observado durante su ejecución con cuatro grupos experimentales, es decir, con una metodología de investigación-acción. Se han llevado a cabo ligeras modificaciones a la descripción planteada en el diseño inicial, tales como reformulación de algunas actividades, descripción con mayor precisión del proceso a seguir para su desarrollo, inclusión de nuevas preguntas en el apartado de discusión... En general se ha mejorado la formulación inicial a fin de facilitar al adulto la administración del programa a un grupo de adolescentes.

2. PROCEDIMIENTO PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA CON UN GRUPO

2.1. Variables constantes que configuran el encuadre metodológico de la intervención

El procedimiento de aplicación del programa de intervención con un grupo implica el mantenimiento de una serie de variables constantes que configuran el en-

© Ediciones Pirámide

cuadre metodológico de la intervención. Estas variables constantes para la administración de la experiencia son:

1. *Constancia intersesional:* En la aplicación experimental de este programa de intervención se llevó a cabo una sesión de intervención semanal de dos horas de duración durante todo el curso escolar. No obstante, resultaría factible adaptar la frecuencia de las sesiones de intervención al tiempo disponible con el grupo, pudiéndose plantear sesiones semanales de una hora de duración o sesiones quincenales de dos horas, aunque siempre con una constancia intersesional.
2. *Constancia espacio-temporal:* La experiencia se lleva a cabo el mismo día, en el mismo horario semanal y en el mismo espacio físico, pudiendo ser el aula de psicomotricidad, el gimnasio u otra aula grande libre de obstáculos y que disponga de una pizarra y varias colchonetas. Resulta necesario que el aula donde se realice la intervención tenga la suficiente plasticidad para posibilitar distintos modos de organización del grupo (gran grupo, pequeños equipos, parejas...).
3. *Constancia de las figuras adultas que articulan la intervención:* Las sesiones son dirigidas siempre por los mismos adultos, por un lado, el profesor-tutor u otro adulto con formación psicopedagógica (psicólogo, pedagogo...) que dirige la dinámica del grupo y, por otro lado, un colaborador. Si bien la figura de este colaborador no resulta absolutamente necesaria para aplicar el programa, se sugiere que el profesor disponga de la ayuda de otro adulto cuyas funciones se centren tanto en la evaluación pretest-postest (administración de pruebas de evaluación antes y después de aplicar el programa) como en la evaluación continua (observación sistemática de las sesiones de intervención). La aplicación experimental del programa se ha realizado con esta metodología, constatándose un buen desenvolvimiento de la experiencia, por lo que se sugiere administrarla de este modo.
4. *Constancia en la estructura o formato de la sesión:* Las sesiones se configuran siempre con la siguiente estructura: 1) en primer lugar, los miembros del grupo se sientan en el suelo en posición circular y en esta posición se plantean los objetivos y las instrucciones de la actividad; 2) en un segundo momento, el grupo desarrolla la acción, y 3) al finalizar la ejecución de la actividad, los miembros del grupo vuelven a la posición circular y se abre una fase de discusión o debate en gran grupo. Esta fase es un tiempo para la reflexión y el diálogo (guiado por el profesor) en el que se analizan las reflexiones y resultados de la actividad llevada a cabo por el grupo. Sucesivamente, se realizan dos actividades en una sesión de intervención de dos horas de duración, aproximadamente una hora por actividad. No obstante, el número de actividades que se realice en una sesión estará relacionado con los tiempos de ejecución y debate de cada actividad que requiera cada grupo específico. Todas las sesiones se articulan siguiendo este esquema, con la excepción de la primera sesión, en la que, al comienzo de ésta, se incorpora lo que se denomina «consigna de introducción al programa». Esta con-

© Ediciones Pirámide

signa sirve de encuadre a la intervención que se va a implementar, consistiendo en una explicación general sobre los objetivos del programa de intervención y sobre el tipo de actividades que incluye. Asimismo, encuadra su temporalización (día y hora de la semana en el que se realizará el programa), y se identifica a las figuras adultas que intervendrán en esta experiencia (profesor o psicólogo y observador).

CUADRO 2.1

Estructuración de una sesión de intervención

ACTIVIDAD 1 • Objetivos e instrucciones. • Desarrollo de la acción. • Fase de discusión o debate.
ACTIVIDAD 2 • Objetivos e instrucciones. • Desarrollo de la acción. • Fase de discusión o debate.

2.2. Sugerencias metodológicas para la dirección de la intervención con un grupo: el rol del adulto

Con la finalidad de facilitar la dirección del grupo en esta experiencia, a continuación se presentan una serie de sugerencias generales que pueden ser útiles para el adulto que implementa la intervención. Las sugerencias se plantean en tres niveles: 1) exposición de objetivos e instrucciones de la actividad; 2) organización y regulación de la actividad, y 3) dirección de la fase de discusión o debate.

1. Exposición de los objetivos y las instrucciones

La exposición al grupo de los objetivos de cada actividad se realiza de forma sintética, comentando brevemente lo que se pretende con la misma. Teniendo en cuenta que el material en el que se describen las actividades se ha formulado a modo de manual para el adulto, en ocasiones resulta necesario adaptar el lenguaje en la exposición de los objetivos y de las instrucciones de la actividad al grupo. La exposición de las instrucciones debe impartirse al grupo sintéticamente, clarificando tanto la tarea a realizar como el procedimiento y las normas con las que deben llevarla a cabo. Asimismo, es importante adoptar una perspectiva lúdica en el planteamiento de las actividades y de la experiencia en su conjunto, promoviendo un clima grupal positivo. Para un buen desenvolvimiento de la actividad es importante que el adulto tenga previamente una clara comprensión de las instrucciones y del proceso de realización de la actividad.

© Ediciones Pirámide

2. Organización y regulación de la actividad

Con la finalidad de estimular la interacción multidireccional de los miembros del grupo, conviene proponer directivamente los agrupamientos en pequeños grupos o equipos de tal modo que sean diferentes en cada actividad. Aunque en alguna ocasión se puede plantear que los miembros del grupo configuren los equipos libremente, sin embargo tendencialmente resulta conveniente que el profesor distribuya a los miembros en equipos con distintos criterios de forma que cada participante interactúe con el mayor número de compañeros diferentes a lo largo del curso escolar.

Otro aspecto importante en este proceso consiste en regular el tiempo de las actividades de tal modo que siempre se pueda operar al final una reflexión o debate. Si se dispusiera de poco tiempo para la realización de la actividad, se puede eliminar la fase de trabajo en pequeño grupo, realizando el análisis de la actividad directamente en gran grupo.

3. Dirección de la fase de discusión o debate

En relación a la dirección del debate se pueden plantear sugerencias en varias direcciones relacionadas con el comportamiento del adulto, cuya función es guiar el análisis de la actividad y la discusión.

> ***El adulto es un conductor del grupo en el proceso de reflexión y de identificación de las conclusiones implícitas en la actividad realizada***

Esta función de conductor del grupo puede llevarla a cabo a través de diversos mecanismos, tales como la formulación de preguntas, el análisis de los productos de actividad o mediante la síntesis de la acción y de la información verbalizada por los miembros del grupo.

a) Formulación de preguntas como técnica para estimular la reflexión en los miembros del grupo

Cada actividad implica unos objetivos que se intentan conseguir en ese grupo mediante esa actividad. Después de plantear la fase de acción de la actividad se inicia una fase de reflexión en la que se intenta que el grupo reflexione sobre lo sucedido mientras realizaba la actividad, así como en qué medida se han cubierto los objetivos (participación, debate y escucha activa, autoconocimiento y conocimiento de los demás, cooperación, clarificación de percepciones, identificación, análisis y expresión de sentimientos...). Para ello, el profesor formula preguntas al grupo sobre cómo ha sido su ejecución en torno a los objetivos de la actividad. En el apartado de descripción de actividades del programa se sugieren diversas preguntas para la fase de debate o discusión de cada actividad, pero en función de lo que suceda en cada grupo el adulto añadirá otras preguntas derivadas de los eventos que observe.

Hay actividades (frases incompletas, ideas y prejuicios, imágenes de otros pue-

© Ediciones Pirámide

blos...) en las que los adolescentes exponen sus puntos de vista en una hoja. El profesor puede leer en alto las respuestas dadas por los miembros del grupo, sintetizando, subrayando lo significativo, ayudando al grupo a clarificar el concepto objeto de análisis y formulando preguntas que favorezcan la reflexión y conduzcan al grupo a las conclusiones implícitas en la actividad.

Es importante tener en cuenta la esencia del debate de cada actividad, habitualmente vinculada a los objetivos de la misma, y estar atento para captar los elementos significativos de la conducta y de las verbalizaciones de los miembros del grupo. Ambos factores serán parámetros que influirán en la adecuación de las preguntas que el adulto formule para facilitar la reflexión del grupo, por lo que incidirán en la riqueza de la reflexión grupal.

b) Análisis de los productos de la actividad generados por el grupo

Un eje de análisis especialmente significativo para la reflexión son los análisis de los productos de la actividad que genera el grupo o los distintos equipos que lo configuran. El procedimiento a llevar a cabo para este análisis de los productos se detalla en la ficha de presentación de cada actividad (véase cap. 2, epígrafe 5. Descripción de las actividades del programa), así como en el apartado dedicado a la evaluación continua (véase cap. 3, epígrafe 2. Evaluación continua). Este material tiene gran importancia como instrumento de lectura de la ejecución del grupo y de la medida o grado en el que éste alcanza los objetivos explícitos e implícitos de la actividad. Este análisis de los productos elaborados no sólo es útil como factor de evaluación del nivel del grupo en la variable objeto en cuestión (comunicación, cooperación...), sino que además es especialmente relevante porque será una herramienta que posibilitará la formulación de preguntas, lo que redundará en una reflexión grupal más rica.

c) Síntesis de la acción y de las verbalizaciones

Después de la exposición de las opiniones o puntos de vista de los miembros del grupo, el adulto puede sintetizar las principales ideas subrayando lo más significativo de lo señalado por el grupo. Además, en los últimos minutos del desarrollo de la actividad sintetizará todo lo acontecido en la actividad: lo que él ha observado, lo que los miembros del grupo han verbalizado sobre sus ejecuciones en la actividad durante la fase de debate..., conduciendo al grupo, cuando se considere, a determinar objetivos de cambio. El análisis de los productos de la actividad de los subgrupos o equipos que configuran el grupo puede ser de gran utilidad como instrumento esclarecedor de la productividad del grupo, de la cualidad de sus respuestas y de las conclusiones a las que conducen.

El adulto no emite juicios de valor ni opiniones personales, potencia el pensamiento crítico y refuerza conductas adecuadas

En general se sugiere no emitir juicios de valor en el conjunto de las actividades, especialmente en actividades en las que se planteen diversos puntos de vista de

© Ediciones Pirámide

un tema (por ejemplo, polarización eléctrica, comunicación y consenso, roles o papeles, frases incompletas, ideas y prejuicios, imágenes de otros pueblos...). El adulto que dirige la intervención no debe mostrar ante el grupo su opinión personal en relación al tema objeto de debate ni emitir juicios de valor. Su labor consiste en estimular la exposición de los pensamientos y sentimientos de los miembros del grupo y fomentar tanto el análisis como la reflexión de los mismos. Esto se debe operar desde una perspectiva de respeto frente a distintos puntos de vista que puedan existir sobre un tema, evitando que los miembros del grupo incurran en descalificaciones o confrontaciones negativas y agresivas entre ellos. Este patrón de conducta no implica una actitud pasiva, ya que ante determinadas respuestas el adulto debe formular preguntas que permitan analizar al grupo las implicaciones de esas respuestas dadas. Además, el adulto puede ofrecer información objetiva o datos que tenga disponibles respecto al tema de debate en cuestión.

Puesto que uno de los objetivos del programa es facilitar el desarrollo de la capacidad crítica de los miembros del grupo, el adulto estimula que el grupo contraste la diferencia entre los objetivos de la actividad concreta y la ejecución realizada por ese grupo. Esto implica identificar problemas del grupo en la ejecución de la actividad. Sin embargo, no debe olvidarse la importancia de devolver imágenes positivas al grupo, reforzarlo positivamente cuando consiguen los objetivos, elaboran buenos productos, plantean razonamientos de interés, se escuchan respetuosamente, todos participan y contribuyen, manifiestan respeto o sensibilidad hacia otras personas...

Otras sugerencias generales para la fase de discusión o debate

Junto con las sugerencias de conducta descritas previamente, el adulto que dirige la intervención con un grupo de adolescentes, y desde una actitud que combine firmeza y cercanía afectiva, puede:

— Enfatizar verbalmente la escucha activa entre los miembros del grupo y evitar que el debate sea irrespetuoso o agresivo.
— Estimular que reflexionen y razonen al hilo de los temas que se ponen de relieve en las actividades.
— Identificar incidentes negativos (rechazo, descalificación...) que se produzcan entre los miembros del grupo y abordarlos constructivamente.
— Potenciar que el debate se realice con los miembros del grupo en posición circular de tal modo que todos puedan verse y escucharse adecuadamente.
— Fomentar, a través de la formulación de preguntas, la integración grupal de los adolescentes que no participan habitualmente de forma espontánea.
— Evitar que se hable de personas ausentes.
— Valorar verbalmente las conductas prosociales que observe entre los miembros del grupo.
— Promover la participación activa de todos los miembros del grupo...

© Ediciones Pirámide

2.3. Técnicas para facilitar el proceso de desarrollo grupal

Las técnicas de dinámica de grupos utilizadas por el programa son variadas y tienen por función estimular el desarrollo de la acción y el debate.

2.3.1. *Técnicas de dinámica de grupos para el desarrollo de la acción*

Juego y dibujo: El programa utiliza diversos tipos de juegos para fomentar el desarrollo de la actividad tales como juegos de comunicación, juegos de ayuda-cooperación y juegos de expresión emocional a través de la dramatización. Tanto el juego como el dibujo son técnicas proyectivas lúdicas que movilizan y permiten la expresión de contenidos personales conscientes e inconscientes (pensamientos, fantasías, experiencias...).

Pequeños grupos de discusión: Los pequeños grupos de discusión consisten en un número reducido de personas (cinco o seis) que intercambian «cara a cara» ideas sobre un tema, resuelven un problema o toman decisiones y se enriquecen del aporte de diferentes puntos de vista, todo ello en un ambiente democrático y un máximo de espontaneidad, flexibilidad, participación y libertad de acción. En los pequeños grupos de discusión se elige a un secretario para que registre las conclusiones que vayan surgiendo con motivo del debate y que habrán sido tomadas a través de una elaboración participativa y democrática. Esta técnica consiste en la formulación de manera precisa de una pregunta o tema a un grupo para ser discutido en subgrupos durante un breve período de tiempo. Tras este período de tiempo cada subgrupo debe sintetizar las ideas en un breve informe para comunicarlo a todo el grupo. De este modo, todo el grupo toma conocimiento de los diversos puntos de vista que han surgido en cada uno de los subgrupos, lo que permite extraer conclusiones sobre el tema. Es una técnica muy útil para ser aplicada en grupos grandes ya que permite una participación activa y democrática de todos los miembros y ofrece la posibilidad de contemplar opiniones y puntos de vista diferentes para llegar a una toma de decisiones en poco tiempo. Con esta dinámica se facilita la confrontación de ideas, la capacidad de síntesis y de concentración, ayuda a aquellos que encuentran dificultad para hablar ante otros, estimula el sentido de responsabilidad y distribuye la actividad en pequeños grupos para ser difundida posteriormente en beneficio de todos.

Torbellino de ideas: El torbellino de ideas es una técnica de grupo que trata de crear un clima informal, sin estereotipos, permisivo, despreocupado, con absoluta libertad de expresión, que estimule la capacidad imaginativa en la elaboración de ideas originales y en la búsqueda de soluciones alternativas eficaces a los problemas, sin censura. Está dirigida a desarrollar y ejercitar la imaginación creadora, fuente de innovaciones, descubrimientos o nuevas soluciones, entendiéndose por ésta como la capacidad de establecer nuevas relaciones entre hechos, o integrarlos de manera distinta. Está técnica es muy útil para fomentar la fluidez de ideas y posterior evaluación de las mismas respecto a cualquier tema. Se estructura llevando a cabo el siguiente procedimiento: 1) en primer lugar, se describe el problema o tema en cuestión; 2) du-

© Ediciones Pirámide

rante un tiempo, aproximadamente de cinco a diez minutos, los miembros distribuidos en pequeños equipos presentan ideas en cantidad para solucionar el problema, sin realizar ninguna crítica frente a las ideas que se van presentando, ideas que registra un secretario en cada equipo; 3) posteriormente, durante diez minutos se debaten y evalúan las ideas y se eligen las tres que se consideren más adecuadas, y 4) en último lugar, y en grupo grande, se recogen las tres elecciones de cada equipo, se evalúan y de nuevo se seleccionan las tres que puedan ser más útiles y factibles.

Frases incompletas: Es una técnica proyectiva que permite la identificación del punto de vista de los miembros del grupo en relación a los diversos temas que se abordan en este programa. Básicamente consiste en completar rápidamente, con lo primero que viene a la mente, un conjunto de frases incompletas cuyos contenidos harán referencia a los temas que se quieran analizar. Después de completar las frases individualmente, los miembros del grupo registran sus respuestas a cada frase en un gran pliego de papel. En último lugar, y en gran grupo, se comentan las respuestas dadas a cada frase y se reflexiona sobre las mismas.

El estudio de casos: El estudio de casos permite entrenar a los miembros de un grupo en la discusión guiada, en el análisis de situaciones y hechos, en el análisis e intercambio de ideas, permitiendo así desarrollar la flexibilidad de razonamiento y mostrando que no hay una única solución para un mismo problema. Un «caso» es una descripción detallada y exhaustiva de una situación real, susceptible de ser analizada, discutida y que estimule el intercambio de ideas. Una de las características de esta técnica consiste en que cada uno de los miembros puede aportar una solución diferente a la situación planteada, de acuerdo con sus conocimientos, experiencias y motivaciones. Así pues, el objetivo que se pretende es que el grupo estudie el caso dando sus puntos de vista, intercambiando sus ideas y opiniones, analizando y discutiendo libremente los diversos aspectos del mismo.

Role-playing (Juego de roles): El *role-playing* es una técnica muy difundida que consiste en una escenificación donde dos o más personas representan libre y espontáneamente una situación de la vida real asumiendo los roles del caso, con el objeto de que se torne real, visible y pueda así ser mejor comprendida y tratada por el grupo. Posteriormente se abre una fase de discusión de la escenificación para extraer las conclusiones oportunas. Esta técnica no sólo beneficia a quienes representan los roles, sino a todo el grupo que actúa como observador participante, por su compenetración en el proceso, ya que despierta su interés, su participación espontánea y mantiene su atención centrada en el problema que se desarrolla. Es una técnica que facilita familiarizarse y comprender situaciones conflictivas. Al ser representada de manera escenificada permite que los observadores experimenten una vivencia común que posibilite posteriormente discutir el problema con cierto conocimiento directo generalizado.

2.3.2. *Técnicas de estimulación y regulación de la discusión o debate*

Discusión guiada mediante la formulación de preguntas: Con la finalidad de estimular la reflexión y de guiar el diálogo en relación a lo acontecido en el desen-

© Ediciones Pirámide

volvimiento de la actividad se emplea la técnica de discusión guiada mediante la formulación de preguntas. Aunque en la ficha elaborada para cada actividad se sugiere un conjunto de preguntas relacionadas con los objetivos de la misma, la fase de debate posterior a la realización de cada actividad es abierta y flexible, pudiéndose incorporar otras preguntas en función de lo observado en la ejecución de la actividad llevada a cabo por el grupo. La técnica de discusión guiada es una técnica que consiste en un intercambio informal de ideas e información sobre un tema realizado por un grupo bajo la conducción estimulante y dinámica de un adulto que hace de guía e interrogador. Un buen uso del debate en el aula es susceptible de convertirse en una excelente técnica de aprendizaje. Utilizada con esta finalidad estimula el razonamiento, la comprensión, la reflexión, la capacidad de análisis crítico, de comunicación, de escucha y la tolerancia. Ayuda a superar prejuicios e ideas preconcebidas y a enriquecer el campo intelectual del adolescente por medio del intercambio de opiniones, ideas y puntos de vista que a menudo difieren de los propios.

El micrófono: Esta es una técnica que tiene por finalidad fomentar la regulación de la comunicación intragrupo potenciando los hábitos de escucha activa. Es una técnica para ser utilizada únicamente con grupos que en los debates no respetan las intervenciones de los compañeros, grupos algo impulsivos en los que varios miembros hablan a la vez sin escucharse correctamente. El micrófono puede ser simbolizado con cualquier objeto (rotulador, palo corto, tubo de cola...) y este objeto permite a su portador expresar sus ideas o pensamientos sobre el tema en cuestión. Al terminar de exponer su opinión, entrega el micrófono a otro compañero que ha pedido la palabra levantando la mano y así sucesivamente se van dando turnos de intervención, lo que facilita la escucha activa en la comunicación intragrupo.

2.4. Diseño de las sesiones y propuestas de estructuración de la intervención

En este apartado se facilitan tres propuestas para la estructuración de las sesiones de intervención. En primer lugar, se propone una estructuración con las 23 sesiones que fueron planteadas en la implementación experimental del programa (propuesta experimental). Como se puede observar, en el diseño inicial se plantearon tres actividades en cada una de las tres primeras sesiones (marcadas con asterisco), ya que se había considerado que se podrían realizar en menos tiempo; sin embargo, tras la implementación de estas primeras sesiones se observó que los tiempos estimados eran inferiores a los necesitados para la realización de la tarea por los grupos, por lo que tras esta observación se consideró que en dos horas de intervención, en general, se podían realizar dos actividades y sus respectivos debates. En segundo lugar, se plantea una propuesta para aplicar semanalmente el programa durante un curso escolar, llevando a cabo 33 sesiones de intervención de dos horas de duración y la sesión de cierre (propuesta anual). En tercer lugar, se sugiere otra propuesta para aplicar la experiencia quincenalmente durante dos cursos escolares (1.º y 2.º curso de ESO) organizándose 17 sesiones de intervención de dos horas de duración para cada curso escolar respectivamente, con sus sesiones de cierre (propuesta bia-

© Ediciones Pirámide

nual). Estas sistematizaciones tienen por finalidad facilitar la organización de las sesiones al adulto que vaya a implementar el programa con un grupo de adolescentes. No obstante, siguiendo algunas directrices generales puede resultar conveniente que el adulto organice las sesiones en función del tiempo disponible y de las características del propio grupo con el que esté llevando a cabo esta experiencia. En las propuestas de estructuración sugeridas se describe:

— Las actividades a desarrollar y la secuenciación de las mismas.
— El tiempo aproximado de ejecución de las actividades siendo realizadas por un grupo de 20-25 miembros.
— Los módulos en que están inscritas (A = Autonocimiento-Autoconcepto; CM = Comunicación intragrupo; S = Expresión y comprensión de sentimientos; CP = Cooperación; P = Percepciones, estereotipos y prejuicios; D = Discriminación y etnocentrismo; RC = Resolución de conflictos).
— Las formas de estructuración u organización grupal en cada actividad (GG = Grupo grande; PG = Pequeños equipos; PR = Pareja; I = Individual).

De cara a sistematizar las sesiones adaptándonos al grupo en cuestión, algunas directrices generales para planificar las sesiones de intervención pueden ser:

— La selección de actividades de los cuatro primeros módulos en la primera parte del curso, es decir, durante las seis o siete primeras sesiones (autoconocimiento-autoconcepto, comunicación intragrupo, expresión y comprensión de sentimientos, ayuda-cooperación), introduciendo progresivamente actividades de los tres últimos módulos (percepciones-estereotipos, discriminación-etnocentrismo, resolución de conflictos).
— La combinación de actividades de distintos módulos en una sesión con la progresión indicada previamente. No obstante, en ocasiones pueden plantearse sesiones monotemáticas, es decir, sesiones en las que ambas actividades pertenecen al mismo módulo, por ejemplo sesiones centradas en la discriminación (véanse sesiones 26 y 33) o centradas en la resolución de conflictos (véanse sesiones 27 y 29).
— Mientras que algunas actividades se plantean una sola vez al grupo (por ejemplo actividades del módulo de autoconocimiento-autoconcepto), otras se pueden proponer en varias ocasiones con la finalidad de abordar diversos temas. Actividades de este tipo son comunicación y consenso, polarización eléctrica, frases incompletas, ideas y prejuicios, imágenes de otros pueblos, acuerdos y discrepancias...
— Otro factor de gran relevancia para la planificación de las sesiones hace referencia a la información obtenida mediante la observación sistemática del grupo que se lleva a cabo en las sesiones previas. Esta observación es clave para el análisis del momento del grupo y de su evolución, facilitando la propuesta de actividades más adecuadas a la situación del grupo específico.

© Ediciones Pirámide

Propuesta experimental: estructuración de sesiones: una sesión semanal de dos horas de duración

Número de sesión	Actividades	Tiempo	Módulo	Organización grupal
1	Consigna de introducción al programa	10′		
	4. Encuentros	30′	A	I/GG
	17. La historia	20′*	CM	GG/I/GG
	27. Sopa de letras	30′*	CP	PG/GG
	11. Polarización eléctrica	30′*	CM	GG
2	10. Viaje a la Antártida	60′	CM	I/PG/GG
	26. Localización de objetos	30′*	CP	PR/GG
	13. El impacto: la guerra	30′*	CM	PG/GG
3	1. Árboles de presentación	30′	A	I/GG
	9. Comunicación y consenso: ¿Qué se puede hacer para...?	60′*	CM	PG/GG
	12. Aventura en la luna	30′*	CM	I/PG/GG
4	7. El foco	60′	A	PG/GG
	23. Frases incompletas	60′	S	I/GG
5	2. Una mirada en el espejo	60′	A	I/GG
	31. Tangram cooperativo	60′	CP	PG/GG
6	33. El aduanero	60′	CP	PG/GG
	6. Roles o papeles en la vida	60′	A	GG
7	18. Abanico de sentimientos	2 h	S	GG/PG/GG
8	11. Polarización eléctrica	60′	CM	GG
	28. Murales	60′	CP	PG/GG
9	22. Modelos	60′	S	PG/GG
	29. El guión	1 h 30′	CP	PG/GG
10	32. El misterio del secuestro	60′	CP	PG/GG
	15. Entrevistas	60′	CM	PR/GG
11	36. Percepciones gráficas	45′	P	I/GG
	20. El miedo	60′	S	GG/I/GG
12	43. La inmobiliaria	60′	P	I/PG/GG
	23. Frases incompletas	60′	S	I/GG
13	21. La ira	60′	P	GG/I/GG
	14. El impacto: el divorcio	60′	CM	PG/GG

© Ediciones Pirámide

Propuesta experimental: estructuración de sesiones (continuación)

Número de sesión	Actividades	Tiempo	Módulo	Organización grupal
14	37. Información y clichés 57. Una pelea de grupo	60′ 60′	P RC	I/GG I/PG/GG
15	16. Acuerdos y discrepancias 38. Ideas y prejuicios	60′ 60′	CM P	PG/GG I/GG
16	39. Hechos y opiniones 54. El rechazo	30′ 1 h 30′	P RC	I/GG PG/GG
17	34. Titular la foto 52. El robo	30′ 1 h 30′	CP RC	PG/GG PG/GG
18	49. Afirmaciones y hechos 41. Imágenes de otros pueblos	30′ 90′	D P	I/GG I/GG
19	44. Hablando de racismo 46. Situaciones de discriminación	60′ 60′	D D	PG/GG I/GG
20	51. Fotos conflictivas 40. Periodismo crítico	60′ 60′	D P	PG/GG PG/GG
21	53. La agresión 60. Los burros	1 h 30′ 30′	RC RC	PG/GG I/GG
22	47. Los chicos y las chicas 48. Restaurante internacional	60′ 60′	D D	PG/GG PG/GG
23	35. El fantasma del castillo CIERRE: Cuestionario de evaluación del programa para adolescentes y debate sobre la experiencia llevada a cabo	30′ 60-90′	CP	PG/GG

© Ediciones Pirámide

Propuesta anual: estructuración de sesiones:
Diseño para desarrollar la experiencia durante un curso escolar:
una sesión semanal de dos horas de duración

Número de sesión	Actividades	Tiempo	Módulo	Organización grupal
1	Introducción	15′		
	4. Encuentros	45′	A	I/GG
	11. Polarización eléctrica	60′	CM	GG
2	10. Viaje a la Antártida	60′	CM	I/PG/GG
	26. Localización de objetos	60′	CP	PR/GG
3	13. El impacto: la guerra	60′	CM	PG/GG
	27. Sopa de letras	60′	CP	PG/GG
4	12. Árboles de presentación	30′	A	I/GG
	9. Comunicación y consenso: ¿Qué se puede hacer para...?	1 h 30′	CM	PG/GG
5	7. El foco	60′	A	PG/GG
	23. Frases incompletas	60′	S	I/GG
6	18. Abanico de sentimientos	2 h	S	GG/PG/GG
7	33. El aduanero	60′	CP	PG/GG
	6. Roles o papeles en la vida	60′	A	GG
8	5. Caricatura	45′	A	I/GG
	12. Aventura en la luna	15′	CM	I/PG/GG
9	2. Una mirada en el espejo	60′	A	I/GG
	31. Tangram cooperativo	60′	CP	PG/GG
10	11. Polarización eléctrica	60′	CM	GG
	28. Murales	60′	CP	PG/GG
11	35. El fantasma del castillo	30′	CP	PG/GG
	29. El guión	1 h 30′	CP	PG/GG
12	32. El misterio del secuestro	60′	CP	PG/GG
	15. Entrevistas	60′	CM	PR/GG
13	36. Percepciones gráficas	45′	P	I/GG
	20. El miedo	60′	S	GG/I/GG
14	42. Asociación de palabras	30′	P	I/GG
	56. Jurado popular	1 h 30′	RC	PG/GG

© Ediciones Pirámide

Propuesta anual: estructuración de sesiones (continuación)

Número de sesión	Actividades	Tiempo	Módulo	Organización grupal
15	41. Imágenes de otros pueblos 49. Afirmaciones y hechos	90′ 30′	P D	I/GG I/GG
16	43. La inmobiliaria 23. Frases incompletas	60′ 60′	P S	I/PG/GG I/GG
17	37. Información y clichés 30. Liberar al prisionero	60′ 60′	P CP	I/GG GG
18	17. La historia 9. Comunicación y consenso: ¿Qué se puede hacer para..?	30′ 1 h 30′	CM CM	GG/I/GG PG/GG
19	21. La ira 14. El impacto: el divorcio	60′ 60′	S CM	GG-I-GG PG/GG
20	16. Acuerdos y discrepancias 38. Ideas y prejuicios	60′ 60′	CM P	PG/GG I/GG
21	39. Hechos y opiniones 54. El rechazo	30′ 1 h 30′	P RC	I/GG PG/GG
22	3. Autobiografía 25. Situaciones problema	30′ 90′	A S	I/PG I/GG
23	34. Titular la foto 52. El robo	30′ 1 h 30′	CP RC	PG/GG PG/GG
24	24. Imágenes 22. Modelos	60′ 60′	A S	I/GG PG/GG
25	41. Imágenes de otros pueblos 19. La bolsa de los sentimientos	60′ 60′	P S	I/GG GG
26	44. Hablando de racismo 46. Situaciones de discriminación	60′ 60′	D D	PG/GG I/GG
27	58. Opuestos y negociación 55. Consejo de redacción	60′ 60′	RC RC	PG/GG PG/GG
28	51. Fotos conflictivas 40. Periodismo crítico	60′ 60′	D P	PG/GG PG/GG

© Ediciones Pirámide

Propuesta anual: estructuración de sesiones (continuación)

Número de sesión	Actividades	Tiempo	Módulo	Organización grupal
29	53. La agresión 60. Los burros	1 h 30′ 30′	RC RC	PG/GG I/GG
30	45. El extranjero 59. Fantasía-Realidad	1 h 30′ 30′	D RC	GG/PG/GG I/GG
31	50. Nacionales y extranjeros 57. Una pelea en grupo	60′ 60′	D RC	I/PG/GG I/PG/GG
32	8. Espejo mágico 11. Polarización eléctrica	45′ 90′	A CM	PG/GG GG
33	47. Los chicos y las chicas 48. Restaurante internacional	60′ 60′	D D	PG/GG PG/GG
34	CIERRE: Cuestionario de evaluación del programa para adolescentes y debate sobre la experiencia llevada a cabo	60-90′		

Propuesta bianual: estructuración de sesiones (I):
Diseño para desarrollar la experiencia durante dos cursos escolares:
Primer curso de ESO

Número de sesión	Actividades	Tiempo	Módulo	Organización grupal
1	Introducción 4. Encuentros 11. Polarización eléctrica	15′ 45′ 60′	 A CM	 I/GG GG
2	10. Viaje a la Antártida 26. Localización de objetos	60′ 60′	CM CP	I/PG/GG PR/GG
3	13. El impacto: la guerra 27. Sopa de letras	60′ 60′	CM CP	PG/GG PG/GG
4	1. Árboles de presentación 9. Comunicación y consenso: ¿Qué se puede hacer para...?	30′ 1 h 30′	A CM	I/GG PG/GG
5	7. El foco 23. Frases incompletas	60′ 60′	A S	PG/GG I/GG

© Ediciones Pirámide

Propuesta bianual: estructuración de sesiones (I) (continuación)

Número de sesión	Actividades	Tiempo	Módulo	Organización grupal
6	18. Abanico de sentimientos	2 h 00′	S	GG/PG/GG
7	33. El aduanero 6. Roles o papeles en la vida	60′ 60′	CM A	PG/GG GG
8	2. Una mirada en el espejo 31. Tangram cooperativo	60′ 60′	A CP	I/GG PG/GG
9	11. Polarización eléctrica 28. Murales	60′ 60′	CM CP	GG PG/GG
10	35. El fantasma del castillo 29. El guión	30′ 1 h 30′	CP CP	PG/GG PG/GG
11	36. Percepciones gráficas 20. El miedo	45′ 60′	P S	I/GG GG/I/GG
12	41. Imágenes de otros pueblos 49. Afirmaciones y hechos	1 h 30′ 30′	P D	I/GG I/GG
13	16. Acuerdos y discrepancias 38. Ideas y prejuicios	60′ 60′	CM P	PG/GG I/GG
14	39. Hechos y opiniones 54. El rechazo	30′ 1 h 30′	P RC	I/GG PG/GG
15	44. Hablando de racismo 46. Situaciones de discriminación	60′ 60′	D D	PG/GG I/GG
16	53. La agresión 60. Los burros	1 h 30′ 30′	RC RC	PG/GG I/GG
17	47. Los chicos y las chicas 48. Restaurante internacional	60′ 60′	D D	PG/GG PG/GG
18	CIERRE: Cuestionario de evaluación del programa para adolescentes y debate sobre la experiencia llevada a cabo	60-90′		

© Ediciones Pirámide

Propuesta bianual: estructuración de sesiones (II):
Diseño para desarrollar la experiencia durante dos cursos escolares:
Segundo curso de ESO

Número de sesión	Actividades	Tiempo	Módulo	Organización grupal
1	5. Caricatura 12. Aventura en la luna	45′ 1 h 15′	A CM	I/GG I/PG/GG
2	32. El misterio del secuestro 15. Entrevistas	60′ 60′	CP CM	PG/GG PR/GG
3	37. Información y clichés 30. Liberar al prisionero	60′ 60′	P CP	I/GG GG
4	8. Espejo mágico 11. Polarización eléctrica	45′ 90′	A CM	PG/GG GG
5	42. Asociación de palabras 56. Jurado popular	30′ 1 h 30′	P RC	I/GG PG/GG
6	43. La inmobiliaria 23. Frases incompletas	60′ 60′	P S	I/PG/GG I/GG
7	17. La historia 9. Comunicación y consenso: ¿Qué se puede hacer para...?	30′ 1 h 30′	CM CM	GG/I/GG PG/GG
8	21. La ira 14. El impacto: el divorcio	60′ 60′	S CM	GG-I-GG PG/GG
9	16. Acuerdos y discrepancias 38. Ideas y prejuicios	60′ 60′	CM P	PG/GG I/GG
10	3. Autobiografía 25. Situaciones problema	30′ 90′	A S	I/PG I/PG
11	34. Titular la foto 52. El robo	30′ 1 h 30′	CP RC	PG/GG PG/GG
12	24. Imágenes 22. Modelos	60′ 60′	A S	I/GG PG/GG
13	41. Imágenes de otros pueblos 19. La bolsa de los sentimientos	60′ 60′	P S	I/GG GG

© Ediciones Pirámide

Propuesta bianual: estructuración de sesiones (II) (continuación)

Número de sesión	Actividades	Tiempo	Módulo	Organización grupal
14	58. Opuestos y negociación 55. Consejo de redacción	60′ 60′	RC RC	PG/GG PG/GG
15	51. Fotos conflictivas 40. Periodismo crítico	60′ 60′	D P	PG/GG PG/GG
16	45. El extranjero 59. Fantasía-Realidad	1 h 30′ 30′	D RC	GG/PG/GG I/GG
17	50. Nacionales y extranjeros 57. Una pelea en grupo	60′ 60′	D RC	I/PG/GG I/PG/GG
18	CIERRE: Cuestionario de evaluación del programa para adolescentes y debate sobre la experiencia llevada a cabo	60-90′		

3. MÓDULOS DEL PROGRAMA E ÍNDICE DE LAS ACTIVIDADES

El programa está constituido por 60 actividades distribuidas en siete módulos o ejes de intervención cada uno de los cuales incluye de ocho a diez actividades. Los módulos del programa y el índice de las actividades que contiene se exponen en el cuadro 2.2.

CUADRO 2.2

Módulos e Índice de las actividades del programa

Módulos	Actividades
I. Autoconocimiento-Autoconcepto	1. Árboles de presentación. 2. Una mirada en el espejo. 3. Autobiografía. 4. Encuentros. 5. Caricatura. 6. Roles o papeles en la vida. 7. El foco. 8. Espejo mágico.

© Ediciones Pirámide

CUADRO 2.2 *(continuación)*

Módulos	Actividades
II. Comunicación intragrupo	9. Comunicación y consenso: ¿Qué se puede hacer para...? 10. Viaje a la Antártida. 11. Polarización eléctrica. 12. Aventura en la luna. 13. El impacto: la guerra. 14. El impacto: el divorcio. 15. Entrevistas. 16. Acuerdos y discrepancias. 17. La historia.
III. Expresión y comprensión de sentimientos	18. Abanico de sentimientos. 19. La bolsa de los sentimientos. 20. El miedo. 21. La ira. 22. Modelos. 23. Frases incompletas. 24. Imágenes. 25. Situaciones problema.
IV. Relaciones de ayuda y cooperación	26. Localización de objetos. 27. Sopa de letras. 28. Murales. 29. El guión. 30. Liberar al prisionero. 31. Tangram cooperativo. 32. El misterio del secuestro. 33. El aduanero. 34. Titular la foto. 35. El fantasma del castillo.
V. Percepciones y estereotipos	36. Percepciones gráficas. 37. Información y clichés. 38. Ideas y prejuicios. 39. Hechos y opiniones. 40. Periodismo crítico. 41. Imágenes de otros pueblos. 42. Asociación de palabras. 43. La inmobiliaria.

© Ediciones Pirámide

CUADRO 2.2 *(continuación)*

Módulos	Actividades
VI. Discriminación y etnocentrismo	44. Hablando de racismo. 45. El extranjero. 46. Situaciones de discriminación. 47. Los chicos y las chicas. 48. Restaurante internacional. 49. Afirmaciones y hechos. 50. Nacionales y extranjeros. 51. Fotos conflictivas.
VII. Resolución de conflictos	52. El robo. 53. La agresión. 54. El rechazo. 55. Consejo de redacción. 56. Jurado popular. 57. Una pelea de grupo. 58. Opuestos y negociación. 59. Fantasía-realidad. 60. Los burros.

4. CONSIGNA DE INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA

Antes de comenzar la aplicación del programa con el grupo de adolescentes es importante clarificarles los objetivos del programa y el tipo de experiencia que se va a realizar. Con esta finalidad se ha estructurado la «Consigna de introducción al programa», cuyos contenidos enmarcan la intervención que se va a implementar. Esta consigna consiste en una explicación general sobre los objetivos del programa de intervención y sobre el tipo de actividades que incluye. Asimismo, encuadra su temporalización (día y hora de la semana en el que se realizará el programa) e identifica a las figuras adultas que intervendrán en esta experiencia (profesor o psicólogo y colaborador). Aunque el adulto que va a implementar el programa puede elaborar su propia consigna, a continuación se presenta la consigna de introducción que se ha utilizado para la administración experimental del programa de intervención.

© Ediciones Pirámide

CONSIGNA DE INTRODUCCIÓN AL PROGRAMA

«A lo largo de este curso vamos a realizar algunas sesiones en las que abordaremos algunas cuestiones relacionadas con la ética, las relaciones interpersonales y los derechos humanos. Una vez por semana, acudiremos a esta aula y durante dos horas vamos a llevar a cabo un conjunto de actividades de grupo que tienen por finalidad:

- Ayudar a conocernos mejor a nosotros mismos y a los demás.
- Aprender a comunicarnos en grupo, escuchando a los demás, respetando distintos puntos de vista al propio y tratando de llegar a acuerdos.
- Experimentar y analizar las dificultades o problemas que se pueden dar en la comunicación humana.
- Aprender a ayudarnos, a compartir y a cooperar con los demás.
- Reconocer nuestras percepciones de la realidad contrastándolas con las percepciones de los demás.
- Reconocer actitudes etnocéntricas y racistas hacia otros grupos a los que no pertenecemos (negros, gitanos, marroquíes, extranjeros, mujeres/hombres...).
- Reflexionar sobre la discriminación, analizando distintas actitudes y formas de discriminación.
- Identificar sentimientos, analizar sus causas y sus consecuencias, buscar modos de dar resolución a sentimientos negativos (miedo, rabia, envidia...) y expresar sentimientos variados.
- Clarificar formas de expresión de la violencia, causas, consecuencias y mecanismos de control.
- Analizar situaciones conflictivas en las relaciones sociales, reflexionando sobre estrategias para la resolución de las mismas (conflictos morales, de agresión, situaciones de rechazo y discriminación, de guerra, hambre, divorcio...).

Las actividades que vamos a realizar darán pie a debates sobre estos temas que acabo de mencionar. Esperamos que la experiencia os parezca interesante y os pediremos vuestra opinión sobre ella al finalizar el curso escolar. En esta experiencia nos va a acompañar X (observador), que tomará algunas notas sobre las conclusiones del grupo en las actividades que vamos a llevar a cabo.»

© Ediciones Pirámide

5. DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES DEL PROGRAMA

MÓDULO I
Autoconocimiento-Autoconcepto

1. ÁRBOLES DE PRESENTACIÓN

Objetivos:

- Tomar conciencia de uno mismo: incrementar el autoconocimiento.
- Ampliar el conocimiento de los compañeros del grupo.

Descripción de la actividad:

El grupo se sitúa frente a un pliego grande de papel de embalar sobre el que se dibujan varios árboles con numerosas ramas. Como mínimo debe haber tantas ramas como miembros del grupo. Los participantes reciben un trozo de cartulina con el que hacer su tarjeta de presentación. En esta tarjeta de visita ponen su nombre, realizan un dibujo que represente algo que les gusta y una descripción verbal, una frase indicando algo que añada información al dibujo. Posteriormente, cuando van terminando, acuden a pegar su tarjeta en alguna rama de los árboles de presentación dibujados en el pliego de papel. En último lugar, cuando todas las tarjetas están colgadas, los miembros del grupo se toman un tiempo para observar las tarjetas de sus compañeros. Todos deben leer las tarjetas de los demás.

Notas:

- Profesor: Evitar que se observen unos a otros mientras realizan la actividad. Pegar las tarjetas de tal modo que se puedan leer con facilidad. Si el grupo se conoce desde hace tiempo se pueden emplear otras consignas que requieran una mayor implicación emocional; por ejemplo, sorprende a tus compañeros e infórmales de algo tuyo que no sepan, o dibuja tu mejor recuerdo, o una experiencia que te impresionó...
- Observador: Recoger las tarjetas de presentación para análisis posterior. Registrar en el diario la dinámica grupal mientras realizan la actividad (dibujan la tarjeta y observan las tarjetas de los demás) y las verbalizaciones del debate (preguntas formuladas y respuestas dadas por el grupo).

Discusión:

Se plantea frente a los árboles después del tiempo de observación de las tarjetas de presentación. ¿Este ejercicio os ha ayudado a conocer mejor a vuestros compañeros? ¿Habéis descubierto afinidades con otros compañeros (actividades que les gustan similares a las vuestras)? ¿Habéis observado otras actividades placenteras, de disfrute, diferentes a las vuestras? En general, ¿qué actividades son las que más gustan?

Materiales:	***Tiempo:*** 30'.
Varios metros de papel de embalar. Cartulinas de varios colores. Celo. Pinturas. Rotuladores.	***Estructuración grupal:*** I-GG.

© Ediciones Pirámide

2. UNA MIRADA EN EL ESPEJO

Objetivos:

- Tomar conciencia de uno mismo. Incrementar el autoconocimiento.
- Reflexionar sobre las percepciones de uno mismo y el origen de estas percepciones.
- Analizar el impacto de la autoimagen o autopercepción en la conducta.
- Aprender estrategias de modificación de un autoconcepto negativo.

Descripción de la actividad:

Se entrega a cada participante un listado con 52 adjetivos (26 positivos y 26 negativos) y una hoja para la recogida de descripciones (véanse modelos). En primer lugar, cada participante describe cómo le ve su madre, seleccionando del listado los adjetivos que cree que utilizaría su madre para definirle. Mientras se leen los adjetivos se anotan los seleccionados del listado que se le presenta en la hoja de recogida de descripciones. En segundo lugar, y tapando las respuestas previas, selecciona los adjetivos con los que le describiría su padre. En tercer lugar, realizando la misma operación, es decir, tapando las respuestas previas, selecciona los adjetivos que describen cómo le ve un amigo o los amigos, y, en último lugar, cómo se ve él mismo.

Cuando han cumplimentado la hoja de recogida de descripciones, observan sus respuestas, analizando individualmente: (1) el concepto positivo o negativo que tienen de él su madre, su padre, un amigo y él mismo (número de adjetivos positivos y negativos en cada evaluación); (2) qué persona le ve más parecido a como se ve él mismo.

Notas:

- Profesor: En la fase de debate la exposición pública de los adjetivos seleccionados debe ser voluntaria, ya que el principal objetivo es la reflexión sobre uno mismo.
- Observador: Recoger las hojas de respuesta para análisis posterior. Registrar en el diario las verbalizaciones de la fase de debate.

Discusión:

¿Este ejercicio os ha ayudado a conoceros mejor a vosotros mismos?

Espero que cada uno haya reflexionado sobre la imagen que tiene de él mismo y cómo cree que le ven los otros. ¿Son parecidas o muy diferentes las imágenes que tenéis de vosotros mismos y la imagen que pensáis tienen los demás?

¿De dónde proceden las ideas que tenemos de nosotros mismos? ¿Cómo formamos la imagen que tenemos de nosotros mismos?

¿Creéis que las ideas que tenemos sobre nosotros mismos influyen en los comportamientos que tenemos y en las cosas que nos suceden? ¿Se nos ocurre algún ejemplo? ¿Podemos cambiar la imagen que tenemos de nosotros mismos? ¿Cómo?

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Un listado de adjetivos y una hoja de recogida de descripciones por participante. Un lápiz y una goma.	***Estructuración grupal:*** I-GG.

© Ediciones Pirámide

2. Una mirada en el espejo: listado de adjetivos

Valiente	Malo	Generoso	Servicial
Desobediente	Confiado	Grosero	Pesimista
Enfadado	Amistoso	Honesto	Cuidadoso
Sincero	Obediente	Optimista	Débil
Listo	Descarado	Egoísta	Bueno
Cooperador	Perezoso	Impopular	Ingenioso
Inseguro	Desconfiado	Educado	Agresivo
Estúpido	Desaliñado	Cobarde	Inteligente
Popular	Triste	Infeliz	Razonable
Fuerte	Independiente	Caprichoso	Feliz
Creativo	Dependiente	Rápido	Lento
Alegre	Dominante	Maleducado	Torpe
Amable	Divertido	Insolidario	Tonto

Hoja de respuesta. Una mirada en el espejo.
¿Cómo me ven?

Madre	Padre	Amigo	Yo mismo

© Ediciones Pirámide

3. AUTOBIOGRAFÍA

Objetivos:

- Incrementar el autoconocimiento mediante la autodescripción.
- Ampliar el conocimiento de los demás.

Descripción de la actividad:

Durante 5-10 minutos cada participante hace su autobiografía, escribiendo en un folio datos significativos de su vida (descripción abierta: hermanos, cosas que les gustan o les disgustan, experiencias que han vivido, habilidades que poseen...). La autodescripción debe tener una longitud máxima de diez líneas. Después de redactar la autobiografía firmada por su autor, se organizan equipos de seis o siete miembros, y cada equipo realiza la actividad simultáneamente. Un miembro de cada equipo con el rol de secretario recoge las autobiografías y por turnos las va leyendo en alto. El resto de los miembros debe adivinar de qué compañero se trata.

Nota:

- Observador: Recoger las autobiografías de cada participante para análisis posterior. Registrar las verbalizaciones de la fase de discusión.

Discusión:

¿Este ejercicio os ha ayudado a conoceros mejor a vosotros mismos y a vuestros compañeros? ¿Resultaba difícil descubrir a los autores de las autobiografías?...

Materiales:	***Tiempo:*** 30'.
Folios. Bolígrafos.	***Estructuración grupal:*** I-PG.

© Ediciones Pirámide

4. ENCUENTROS

Objetivos:

- Incrementar el autoconocimiento y el conocimiento de los demás.
- Reflexionar sobre distintos comportamientos asociados a las consignas que se planteen, generadores de placer y displacer.
- Mejorar el autoconcepto (variante).

Descripción de la actividad:

Se entrega a cada participante medio folio y debe escribir en cinco minutos:

- En el ángulo superior izquierdo: Una cosa que te haga feliz.
- En el ángulo superior derecho: Tu afición favorita.
- En el ángulo inferior izquierdo: Qué es lo que más te gusta encontrar en las personas.
- En el ángulo inferior derecho: El deseo que pedirías a un hada en este momento.

Posteriormente, el director de juego recoge las papeletas y las redistribuye entre los participantes. Cada jugador recibe una papeleta (que no debe ser la suya), se desplaza por el aula y va formulando preguntas a sus compañeros hasta que encuentra al compañero que ha redactado la papeleta. Todos se desplazan simultáneamente por el aula, formulando y respondiendo a preguntas. Tras identificar al compañero, ponen su nombre en el centro de la hoja.

Notas:

- Profesor: Otras preguntas posibles para realizar el juego en más de una ocasión: qué haces el domingo por la tarde, una cosa buena que te haya sucedido hace poco, una persona famosa que te parezca interesante, tu programa favorito de televisión, el animal en el que te convertirías de poder hacerlo, el lugar donde vivías cuando tenías cuatro años, una cosa que te haga infeliz, qué cosas te parece que haces bien, qué cambiarías de ti mismo si fuera posible... (véase ejemplo en cap. 3, epígrafe «Los productos de la actividad»).
- Observador: Recoger las tarjetas de cada participante para análisis posterior. Registrar las verbalizaciones del debate.

Variante:

- Encuentros para mejorar la autoestima: indicar en cada cuadrante del folio algo positivo: de su personalidad, de su aspecto físico, la forma de relacionarse con los demás, cómo desempeña las tareas cotidianas.

Discusión:

En general, ¿qué tipo de cosas nos hacen felices? ¿Cuáles son nuestras aficiones favoritas? ¿Qué cualidades son las que más nos gusta encontrar en las personas? ¿Qué deseos pedimos? ¿Cómo son estos deseos? ¿Este ejercicio os ha ayudado a conocer mejor a vuestros compañeros? Otras preguntas en función de las cuestiones que se formulen.

Materiales:	***Tiempo:*** 45'.
Folios. Bolígrafos.	***Estructuración grupal:*** I-GG.

© Ediciones Pirámide

5. CARICATURA

Objetivos:

- Reflexionar sobre la autoimagen: Rasgos físicos sobresalientes.
- Estimular el sentido del humor respecto a uno mismo.

Descripción de la actividad:

En un folio, cada participante anota su nombre, realizando una caricatura de sí mismo y añadiendo un mote o apodo. En primer lugar debemos definir el concepto «caricatura» (análisis de rasgos físicos sobresalientes y exageración de los mismos para conseguir una imagen cómica). En las instrucciones se debe enfatizar la idea de utilizar el tiempo que sea necesario para realizar bien la caricatura. Después de dibujarla con lápiz, pueden marcar el contorno con rotulador y colorearla. Posteriormente, exponen todas las caricaturas sobre un gran pliego de papel de embalar, y todos juntos las van observando. Al final de la fase de observación, el grupo elige las tres que hayan resultado más ingeniosas o estén mejor realizadas. Si es posible, la elección debe hacerse por consenso, y de no ser posible en esta fase inicial del programa, realizar la elección de las tres mejores por mayoría.

Notas:

- Observador: Recoger producciones para análisis posterior. Registrar los comentarios realizados mientras observan las caricaturas y en el tiempo de debate.
- Véanse ejemplos de caricaturas realizadas.

Variante:

- Caricatura de un amigo: Agrupados por parejas, cada miembro simultáneamente realiza la caricatura del compañero que le ha tocado como pareja.

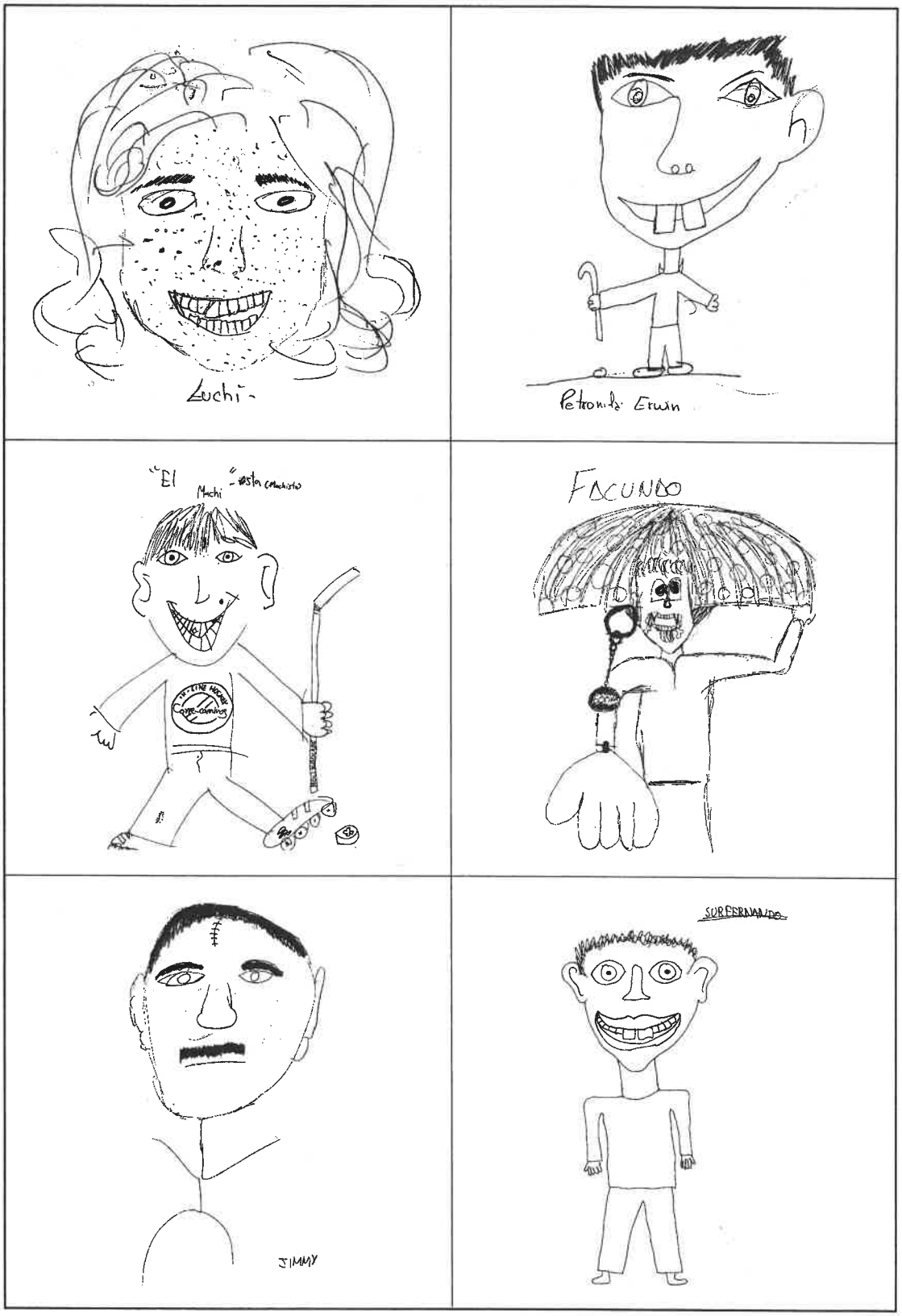
Discusión:

¿Resulta difícil jugar ridiculizando la imagen física que tenemos? ¿Ha resultado divertido? ¿Qué caricaturas son más divertidas o ingeniosas?...

En la variante: ¿Qué os ha parecido la caricatura que ha realizado vuestra pareja?...

Materiales:	***Tiempo:*** 45'.
Folios, lápices, gomas y rotuladores negros (uno por cada participante). Varias cajas de pinturas de colores y papel de embalar.	***Estructuración grupal:*** I-GG.

© Ediciones Pirámide



© Ediciones Pirámide

6. ROLES O PAPELES EN LA VIDA

Objetivos:

- Tomar conciencia de lo que personalmente nos resulta atrayente o repulsivo.
- Proyectar prospectivamente la autoimagen.
- Analizar roles sociales y su significación.

Descripción de la actividad:

Aproximadamente durante diez minutos los participantes salen a la pizarra, por turnos, y escriben roles o papeles de todo género (profesor, ladrón, labores del hogar, cocinero, mecánico, médico, artista, abogado, policía...) que se podrían asumir en el curso de la vida.

Posteriormente, se dan otros diez minutos durante los cuales los participantes salen a la pizarra y marcan con un punto los roles que desempeñarían a gusto.

En un tercer momento, y aproximadamente durante otros diez minutos, salen por turnos a la pizarra y marcan con una cruz los roles o papeles que no les gustaría desempeñar.

En último lugar se analizan los roles más valorizados y desvalorizados y los participantes explican las razones de sus elecciones y rechazos.

Notas:

- Profesor: Fomentar la participación de todos los miembros del grupo en las tres fases.
- Observador: Registrar los roles elegidos/rechazados y los argumentos para la elección y rechazo de los mismos.

Discusión:

La discusión se centra: 1) en la significación de los roles elegidos y rechazados (qué tareas implican, qué imagen social tiene ese rol, qué simboliza...) y 2) en las razones que han inducido a las elecciones y a los rechazos.

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Pizarra.	***Estructuración grupal:*** GG.

© Ediciones Pirámide

7. EL FOCO

Objetivos:

- Crear un clima grupal positivo, de confianza.
- Reforzar el propio conocimiento y el conocimiento de los demás.
- Mejorar el autoconcepto y el concepto de los demás.

Descripción de la actividad:

Se divide a la clase en grupos de seis participantes y se entrega a cada miembro un folio, un bolígrafo y cinco etiquetas adhesivas de gran tamaño sobre las que podrán escribir. A continuación se dan las siguientes instrucciones: «Vamos a realizar un sencillo juego, el juego del FOCO. Consiste en lo siguiente: uno cualquiera de los miembros del grupo se ofrece como voluntario para ser FOCO, y se coloca en el centro del grupo. Cada uno de los demás miembros del grupo toma una etiqueta y escribe en ella *todas las cosas positivas que pueda acerca del compañero FOCO*. Sólo se pueden escribir cualidades reales, es decir, que realmente tenga el compañero. Debéis estar convencidos de que lo que escribís es verdad. Antes de empezar reflexionad unos momentos sobre las cualidades de vuestro compañero. Cuando todos hayan terminado, cada uno verbaliza al FOCO las cualidades que ha puesto y le entrega la etiqueta en la que ha escrito estos mensajes. El que está en el centro las recoge y las adhiere a su folio. Luego se ofrece otro voluntario y se repite el ejercicio, hasta que hayan pasado todos los miembros del grupo». Al finalizar el juego cada miembro del grupo dispondrá de cinco etiquetas con mensajes positivos de los compañeros hacia él. Posteriormente, se colocan todos los folios sobre papel de embalar para que puedan ser observados por todos los miembros del grupo y al final se inicia un debate sobre el ejercicio realizado.

Notas:

- Profesor: Enfatizar que enumeren cualidades positivas que los compañeros tengan. Serían frases nulas las que indican cosas que le gustan al compañero sin más o las que no incluyan en su contenido aspectos positivos del otro (véase ejemplo en cap. 3, epígrafe «Los productos de la actividad»).
- Observador: Recoger los folios en los que se adhieren las etiquetas con la finalidad de analizar la ejecución del grupo. Registrar las verbalizaciones del debate.

Discusión:

¿Cómo ha resultado este ejercicio? ¿Fácil, difícil, agradable, embarazoso...? ¿Habéis descubierto cualidades en vuestros compañeros? ¿Habéis descubierto cualidades en vosotros mismos? ¿Os ha costado mucho encontrar cosas positivas que escribir de vuestros compañeros? ¿Por qué? ¿Qué característica enunciada por vuestros compañeros os ha gustado o sorprendido más? ¿Os sentís mejor que antes de hacer el juego? ¿Solemos decir a los demás lo positivo o lo negativo? ¿Alguien ha recibido algún mensaje negativo? ¿Qué tipo de mensajes positivos se han indicado con mayor frecuencia? ¿Cuántos mensajes positivos se han planteado en cada equipo? ¿A qué razones se pueden deber las diferencias entre los equipos?

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Un folio, un bolígrafo y cinco etiquetas adhesivas de gran tamaño por participante.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

8. ESPEJO MÁGICO

Objetivos:

- Identificar virtudes o cualidades personales a fin de mejorar el autoconcepto, la autoestima y la confianza en uno mismo.
- Expresión emocional de sentimientos positivos hacia uno mismo.

Instrucciones:

En primer lugar, se organizan equipos de seis o siete miembros que realizan la actividad simultáneamente. En cada equipo, los participantes deben ponerse ante un espejo simbólico y pensar tres cualidades que tengan (soy responsable, agradecido, cuidadoso, alegre, pacífico, deportista, servicial, colaborador, libre, independiente...), escribiéndolas en un papel.

Posteriormente, y por turnos, cada participante sale al centro del círculo y el resto de los miembros del equipo debe indicar las cualidades positivas que posea esa persona. Cuando los miembros del equipo han indicado cualidades del compañero que está en el centro, éste dice si han acertado y en qué cualidades. Y así sucesivamente se repite el proceso con todos los miembros del equipo. Posteriormente se abre un debate en gran grupo sobre las diferencias entre la autoimagen y la imagen que tienen los demás.

Discusión:

¿Cómo os habéis encontrado ante el espejo? ¿Cómo os sentíais cuando los miembros del grupo hacían comentarios positivos de vuestra persona? ¿Eran congruentes vuestras palabras y vuestro lenguaje no verbal, corporal? ¿Era fácil pensar virtudes de los miembros del grupo? ¿Y de uno mismo?

Materiales:	***Tiempo:*** 45'. ***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

MÓDULO II
Comunicación intragrupo

9. COMUNICACIÓN Y CONSENSO: ¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA...?

Objetivos:

- Estimular la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa.
- Analizar las dificultades de la toma de decisiones por consenso.
- Aprender técnicas de resolución de problemas (creatividad).
- Mejora de la autoestima, de las estrategias cognitivas de interacción social... (variará en función del problema planteado al grupo).

Descripción de la actividad:

En la primera fase el grupo distribuido en equipos de seis o siete personas debate un tema en cuestión. Se puede dar a todos los equipos el mismo tema de debate, se puede dar a cada equipo un tema distinto o se puede trabajar en dos o tres temas diferentes cada vez que se plantee esta actividad con un grupo. Algunos ejemplos de temas que podrían plantearse son:

- Qué hay que hacer para ganar amigos (estrategias de interacción social).
- Qué se puede hacer si quiero dejar de sentir que soy incapaz, que no sirvo, que no me atrevo, que tengo muchos fallos (baja autoestima).
- Qué hay que hacer para estar contentos (estrategias de control emocional).
- Qué hay que hacer para llevarse bien con los demás (estrategias de interacción social).
- Qué hay que hacer para entrar en un grupo (estrategias de interacción social).
- Qué hay que hacer para integrar a un niño nuevo en el aula (relaciones de ayuda).

En primer lugar, cada equipo nombra un secretario, que registrará las respuestas que vayan enumerando los miembros de su equipo en relación al problema planteado. En esta primera fase se deben aceptar sin crítica todas las respuestas que emitan los miembros del equipo (torbellino de ideas). En segundo lugar, cada equipo debe clarificar las respuestas en las que hay consenso, es decir, las estrategias de respuesta a la situación en la que todos los miembros del grupo están de acuerdo. Cuando no hay consenso y aparecen discrepancias en relación a alguna respuesta, los miembros del equipo deben verbalizar los distintos argumentos, prolongando la discusión e intentando convencer y llegar a un acuerdo. Si pasado un tiempo perdura la discrepancia, el secretario registra las respuestas en las que no ha habido consenso y los argumentos discrepantes. En tercer lugar, cada equipo selecciona la forma de responder que considere eficaz para afrontar la situación problema planteada y la dramatiza para el resto de sus compañeros mostrando la forma de resolución seleccionada. Después de que los equipos hayan dramatizado, y en situación de gran grupo, se comentan las conclusiones de cada equipo y se abre un debate en el que se analizan las respuestas clarificando cuáles son las más eficaces y las más creativas.

© Ediciones Pirámide

Notas:

- Profesor: Se puede realizar en varias sesiones cambiando las situaciones planteadas (véase ejemplo en cap. 3, epígrafe «Los productos de la actividad»).
- Observador: Recoger la producción de cada equipo para análisis posterior. Registrar las verbalizaciones del debate.

Discusión:

¿Cuántas y cuáles son las respuestas que ha tenido cada equipo en las que no ha podido llegar a consenso y por qué? ¿Qué dificultades han aparecido para llegar a conclusiones por consenso? ¿Escuchábamos cuando los compañeros daban los argumentos para sus respuestas? ¿Qué nos ha aportado la discusión del grupo? ¿Cuáles serían las formas más eficaces y creativas a la situación problema que hemos trabajado?

Si previamente se ha realizado alguna actividad en la que la toma de decisiones se ha llevado a cabo por el procedimiento de mayoría (viaje a la Antártida, aventura en la luna...), en este debate se puede incluir la comparación de las conclusiones en ambos modelos de toma de decisiones: ¿qué diferencias hay entre llegar a unas conclusiones por consenso y por mayoría? (diferencias con ambos procedimientos en: tiempos de discusión, evidencia de las discrepancias individuales, calidad de las conclusiones, nivel de satisfacción de los miembros del grupo...).

Materiales:	***Tiempo***: 1 h 30'.
Folios y bolígrafos. Pizarra. Materiales para la dramatización.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

10. VIAJE A LA ANTÁRTIDA

Objetivos:

- Estimular la comunicación intragrupo.
- Comparar el proceso de comunicación en dos modelos de toma de decisiones: Consenso y mayoría.

Descripción de la actividad:

Se plantea al grupo que va a realizar un viaje a la Antártida y en este viaje únicamente pueden llevar siete cosas u objetos personales. Primero, individualmente deben listar todo lo que se les ocurra que podrían llevar. Deben exponer las ideas sin restricciones, sin criticar ninguna idea por extraña que parezca. Después se forman equipos de cinco o seis participantes y la tarea consiste en seleccionar siete objetos votados por mayoría. Para ello se listan todos los objetos destacados por las personas del equipo, eliminando las repeticiones, se anotan las frecuencias de aparición de cada objeto, determinándose los siete más elegidos por el grupo. En una segunda fase, en cada equipo los miembros intentan buscar consenso en el mayor número de objetos. Cada equipo deberá elegir objetos que consideren que son de vital importancia. En último lugar, y en gran grupo, se comentan las elecciones de cada equipo, exponiéndose las respuestas en la pizarra y analizándose las diferencias intergrupos.

Nota:

- Observador: Recoger las producciones de cada participante para análisis posterior. Registrar las verbalizaciones del debate, describiendo en el diario los resultados de cada equipo expuestos en la pizarra.

Discusión:

¿Da la mayoría siempre los mismos resultados? ¿Qué diferencias hay entre llegar a unas conclusiones por consenso y por mayoría? (diferencias con ambos procedimientos en: tiempos de discusión, mayor evidencia de las discrepancias individuales, calidad de las conclusiones, nivel de satisfacción de los miembros del grupo...). ¿A cuántos objetos ha llegado por consenso cada equipo? ¿Qué dificultades ha habido? ¿La mayoría puede equivocarse?

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Folios y bolígrafos. Pizarra.	***Estructuración grupal:*** I-PG-GG.

© Ediciones Pirámide

11. POLARIZACIÓN ELÉCTRICA

Objetivos:

- Promover la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa.
- Reconocer nuestras percepciones de otros grupos socioculturales (negros, gitanos, marroquíes...) y los valores subyacentes a ellos.
- Poner de manifiesto distintas perspectivas de opinión respecto a diferentes temas.
- Clarificar actitudes de discriminación y racistas hacia otros grupos.
- Estimular la reestructuración cognitiva mediante procesos de comunicación.

Definición de conceptos:

Racismo: Doctrina que afirma la superioridad de una raza sobre las demás.

Etnocentrismo: Tendencia a considerar las actitudes y valores del propio grupo social como paradigma universal. Tendencia a verbalizar expresiones hostiles hacia una variedad de grupos étnicos y a ser acríticamente favorable a todo lo que provenga de los grupos con los que se identifica el sujeto...; se basa en la distinción rígida entre mi grupo y los demás. Prejuicio o actitud hostil hacia los demás grupos y tendencia a favorecer al propio grupo.

Xenofobia: Odio a lo extranjero provocado por una sugestión de origen social.

Discriminar: Segregar, separar alegando diferencias raciales, sociales, sexuales...

Interdependencia: Relaciones de dependencia recíproca entre individuos, grupos, naciones.

Descripción de la actividad:

En primer lugar, se delimita dentro del aula una pared que representa el «Sí» y la opuesta, que representará el «No». Los jugadores se colocan en el centro del aula y el profesor lee en voz alta una afirmación, da una palmada y todos los del grupo se desplazan y, o bien se sitúan en la pared del «Sí» si están de acuerdo con la afirmación, o en la pared del «No» si están en contra. Nadie puede quedarse en medio. Todos tienen que posicionarse. No importa que no se esté completamente a favor o en contra.

Posteriormente, el profesor pregunta por qué se situaron en los respectivos polos. Primero al grupo minoritario, después a los del mayoritario y a los del minoritario alternativamente.

Cuando se han expuesto los principales argumentos, se indica: «Aquellos que están de acuerdo con algún argumento dicho por el grupo de enfrente pueden moverse hacia ese lado. Debéis aproximaros más o menos en función del grado en el que los argumentos del otro grupo os han convencido». Posteriormente, los que realizan algún desplazamiento explican qué argumento les hizo acercarse a la otra postura. Si hay un cierto grado de acercamiento se puede intentar entre todos llegar a una frase de consenso en donde todos estarían más o menos de acuerdo.

Notas:

- Profesor: Incidir en la sinceridad de las respuestas. El objetivo no es juzgar las ideas, sino expresar libremente lo que pensamos y escuchar los pensamientos de los otros. Inventar otras frases y realizar esta actividad en varias ocasiones. Definir antes de enunciar las frases los conceptos implícitos en las mismas (racismo, discriminación sexual, violencia, pobreza...). Estimular que reflexionen sobre el contenido de la

© Ediciones Pirámide

frase y que se polaricen rápidamente. Antes de plantear si quieren desplazarse por efecto de los argumentos dados por el grupo contrario, el profesor puede sintetizar los argumentos expuestos en los dos polos, fomentando el cambio o la aproximación de posturas. Se puede dar información objetiva del tema, pero el adulto no debe posicionarse personalmente en el debate; el objetivo es fomentar la reflexión en el grupo en base a las opiniones de los miembros del mismo (véase ejemplo en capítulo 3, epígrafe «Los productos de la actividad»).

- Observador: Registrar literalmente los argumentos que se plantean a cada frase en ambos polos. Asimismo, describir en el diario los desplazamientos y los argumentos dados, así como las verbalizaciones del debate.

Discusión:

¿Qué te ha aportado la discusión en grupo? ¿Has cambiado tus puntos de vista en base a los argumentos dados por otros compañeros? ¿Qué imagen tenemos de los extranjeros, marroquíes, gitanos... (dependerá de los colectivos aludidos en las frases)? ¿Por qué tenemos esas imágenes? ¿Qué podemos hacer para modificar las imágenes erróneas que tenemos de la realidad? ¿Qué sentimientos hemos tenido hacia los del otro grupo?

Materiales:	***Tiempo:*** 60'-90' (en función del número de frases).
Listado de frases o afirmaciones a plantear al grupo.	***Estructuración grupal:*** GG.

11. Polarización eléctrica

- Solucionaríamos el problema del racismo si las razas vivieran en lugares diferentes.
- Los hombres históricamente han dominado el mundo y así debe seguir siendo.
- Si conociéramos la cultura de los grupos que nos rodean, no habría racismo.
- Los marroquíes quitan el trabajo a las personas del país.
- En ocasiones emplear el castigo físico resulta necesario.
- La pena de muerte debería ser eliminada en todos los casos y en todos los países.
- Siempre han existido pobres, no hay que hacer un problema hoy de lo que es una realidad que ha existido siempre.
- El dinero que el gobierno gasta en controlar a los emigrantes de otros países podría invertirlo en mandarlos a su país y darles un salario durante un tiempo.
- No debería mencionarse el sexo en las ofertas de empleo para ningún tipo de trabajo.
- El cambio social debe comenzar por una redistribución de la riqueza, porque el mundo pertenece a todos.
- Un hombre vale si tiene dinero y cultura.
- La gente de otros países que vive en España debe vivir en los mismos barrios que los españoles para llegar a conocerse mejor.
- El racismo es fundamentalmente un problema económico, y una solución sería igualar las condiciones de vida y oportunidades de los grupos marginados.
- Los seres humanos son violentos y siempre lo serán.
- ...

© Ediciones Pirámide

12. AVENTURA EN LA LUNA

Objetivos:

- Potenciar la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa.
- Comparar el proceso de comunicación en dos modelos de toma de decisiones: Consenso y mayoría.
- Estimular la reestructuración cognitiva mediante procesos de comunicación.

Descripción de la actividad:

Los participantes se distribuyen en equipos de cinco o seis personas. Cada participante recibe la hoja de resultados donde se listan materiales para su ordenación, primero en grupo por mayoría y después en grupo por consenso.

Posteriormente, se dan las siguientes instrucciones de juego: «Imaginad que estáis en una nave espacial que debería reunirse con la nave nodriza que se encuentra en la cara iluminada de la luna. Debido a problemas técnicos vuestra nave ha aterrizado a 200 km de la nave nodriza. Durante el alunizaje se ha destruido gran parte del equipo de vuestra nave. Únicamente han quedado diez objetos intactos. Vuestra supervivencia depende de conseguir llegar a la nave nodriza, para lo cual sólo podéis llevar lo más imprescindible. Vuestra tarea consiste en clasificar los objetos por orden de importancia para permitir a la tripulación llegar a la nave nodriza. Tenéis que numerarlos con este criterio: así, el 1 sería el artículo más importante y el 10 el de menor importancia».

En primer lugar, realizar el ordenamiento individualmente, sin hablar con nadie y razonando estas respuestas (diez minutos). En segundo lugar, en pequeños equipos, realizar el ordenamiento mediante consenso, intentando ponerse de acuerdo al menos en los cinco primeros objetos. Deben revisar los artículos e intentar llegar a un ordenamiento por consenso dando argumentos para convencer a los otros. Cada equipo intenta llegar al máximo de artículos ordenados por consenso en un tiempo máximo de veinte minutos. En una tercera fase, se realiza el ordenamiento por mayoría, para lo cual se suma el número de orden de cada objeto en cada participante, de lo que resulta la puntuación final de cada objeto, y posteriormente se ordenan los objetos en función de las puntuaciones obtenidas.

Finalmente, después de que cada participante tenga en su hoja de respuestas las tres clasificaciones (individual, consenso, mayoría), el profesor informa al grupo del ordenamiento de las respuestas elaboradas por un equipo de científicos de la NASA. De forma individual y en equipos reflexionan sobre los resultados de las tres columnas y los resultados de los científicos, tratando de extraer conclusiones. Se comentan los resultados en gran grupo y se plantea el debate.

Nota:

- Observador: Recoger la hoja de respuesta de cada participante para posterior análisis. Describir las verbalizaciones que aparezcan en la fase de discusión.

Discusión:

¿Qué diferencias se dan en los cuatro ordenamientos realizados? Ventajas y desventajas de las decisiones individuales, por consenso, por mayoría (por ejemplo, en tiempos de ejecución, en evidencia de las discrepancias individuales, en calidad de las conclusiones, satisfacción de los miembros del grupo... en cada tipo de toma de decisiones). Número de artículos

© Ediciones Pirámide

en los que se ha llegado a consenso en cada equipo (problemas en la toma de decisiones: falta de información, bloqueo ante la comunicación del otro...). ¿Ha sido fácil tomar la decisión por consenso? ¿Cómo se ha producido? ¿Qué te ha aportado la discusión en grupo?

Materiales: Hoja de respuestas, lápiz y goma para cada participante. Hoja de respuesta de los científicos de la NASA para el profesor.	***Tiempo:*** 1 h 15'. ***Estructuración grupal:*** I-PG-GG.

12. Aventura en la luna

Hoja de respuestas

Artículos	Individual	Consenso	Mayoría	NASA
Una caja de cerillas				
Una lata de alimento concentrado				
Veinte metros de cuerda de nailon				
Treinta metros de seda de paracaídas				
Dos bombonas de oxígeno de 50 l				
Un mapa estelar de las constelaciones lunares				
Una brújula magnética				
Veinte litros de agua				
Un maletín de primeros auxilios con jeringas para inyecciones				
Un receptor y emisor de FM accionado con energía solar				

12. Aventura en la luna

Ordenamiento de los científicos de la NASA

Una caja de cerillas.	10. No hay oxígeno.
Una lata de alimento concentrado.	4. No se puede vivir algún tiempo sin comida.
Veinte metros de cuerda de nailon.	6. Para ayudarse en terreno irregular.
Treinta metros de seda de paracaídas.	8. Acarrear, protegerse del sol.
Dos bombonas de oxígeno de 50 l.	1. No hay aire en la luna.
Un mapa estelar de las constelaciones lunares.	3. Necesario para orientarse.
Una brújula magnética.	9. No hay campo magnético terrestre.
Veinte litros de agua.	2. No se puede vivir sin agua.
Un maletín de primeros auxilios con jeringas para inyecciones.	7. Botiquín pequeño puede ser necesario. Las agujas son inútiles.
Un receptor y emisor de FM accionado con energía solar.	5. Comunicar con la nave.

© Ediciones Pirámide

13. EL IMPACTO: LA GUERRA

Objetivos:

- Promover la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa.
- Analizar las consecuencias inmediatas y a largo plazo de la guerra.
- Clarificar formas de expresión de la violencia, causas, consecuencias y mecanismos de control.

Descripción de la actividad:

El grupo se divide en equipos de seis u ocho participantes. Cada equipo recibe un folio, un lapicero, una goma, un rotulador y un gran pliego de papel de embalar donde realizarán la representación gráfica de los resultados de la actividad. Distribuidos los equipos y el material, se plantean las siguientes instrucciones: «Cada grupo debe hacer una reflexión sobre las consecuencias de la guerra. En primer lugar, debéis pensar en consecuencias primarias o inmediatas de la guerra. Cuando tengáis el listado de estas consecuencias, haced con ellas una representación gráfica. Para ello, en el centro del pliego se dibuja un círculo en el que se escribe el supuesto sobre el que trabajamos, por ejemplo la guerra, saliendo de éste otros círculos dibujados en forma de primer anillo en los que se escribirán las consecuencias inmediatas. Posteriormente, pensar qué consecuencias a más largo plazo se derivan de cada una de las consecuencias primarias e inmediatas y representarlas en el gráfico. Ahora, de algunos de estos círculos salen otros círculos dibujados en forma de segundo anillo, en los que se escribirán las consecuencias derivadas de esas consecuencias primarias, y así, sucesivamente, tantos anillos como niveles de consecuencias se detecten.

Cuando todos los equipos han desarrollado al máximo la reflexión sobre el tema y lo han representado gráficamente, en gran grupo, un representante de cada equipo mostrará y comentará a los otros compañeros la representación realizada. A partir de los resultados obtenidos en los distintos equipos se articulará el debate.

Notas:

- Observador: Transcribir en el diario las representaciones gráficas realizadas por cada equipo. Registrar los comentarios realizados en la fase de discusión.
- Profesor: Ver ejemplos de representaciones gráficas realizadas (véase en cap. 3, epígrafe «Los productos de la actividad»).

Discusión:

El profesor sintetiza las consecuencias más importantes destacadas, añadiendo alguna más si fuera necesario. Puede realizar diversos comentarios, por ejemplo «La guerra es el máximo exponente de la violencia humana. Sus causas suelen ser variadas, aunque las consecuencias suelen ser en general muy negativas, como ya hemos visto....», y formular al grupo diversas preguntas para estimular el diálogo en base a situaciones concretas, por ejemplo:

© Ediciones Pirámide

- Formas de expresión de la violencia (verbal, física, humillación, discriminación...).
- Causas de la agresividad y la violencia (territorio, religión, raza...).
- Formas de controlar la agresividad y de resolver los conflictos humanos de forma no violenta (expresión simbólica, diálogo, negociación...).

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Folio, lapiceros, gomas, rotuladores y pliego de papel de embalar. Pizarra.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

14. EL IMPACTO: EL DIVORCIO

Objetivos:

- Promover la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa.
- Analizar las consecuencias inmediatas y a largo plazo del divorcio.

Descripción de la actividad:

El grupo se divide en equipos de seis u ocho participantes. Cada equipo recibe un folio, un lapicero, una goma, un rotulador y un gran pliego de papel de embalar donde realizarán la representación gráfica, planteándose las siguientes instrucciones: «Cada uno de los equipos debe hacer una reflexión sobre los efectos de la separación de los padres. En primer lugar, debéis pensar en consecuencias primarias o inmediatas del divorcio. Cuando tengáis el listado de estas consecuencias, haced con ellas una representación gráfica. Para ello, en el centro del pliego se dibuja un círculo en el que se escribe el supuesto sobre el que trabajamos, por ejemplo el divorcio, de éste salen otros círculos dibujados en forma de primer anillo en los que se escribirán las consecuencias inmediatas. Posteriormente, pensar qué consecuencias a más largo plazo se derivan de cada una de las consecuencias primarias e inmediatas y representarlas en el gráfico. Ahora, de algunos de estos círculos salen otros círculos dibujados en forma de segundo anillo, en los que se escribirán las consecuencias derivadas de esas consecuencias primarias, y así, sucesivamente, tantos anillos como niveles de consecuencias se detecten.

Cuando todos los equipos han desarrollado al máximo la reflexión sobre el tema y lo han representado gráficamente, en gran grupo, un representante de cada equipo mostrará y comentará a los otros compañeros la representación realizada. A partir de los resultados obtenidos en los distintos equipos se articulará el debate.

Notas:

- Profesor: Con la misma técnica pueden estudiarse las consecuencias de cualquier tema que se desee (embarazos adolescentes...). El tema objeto de estudio puede ser elegido por el profesor o por el grupo de adolescentes (véanse ejemplos en cap. 3, epígrafe «Los productos de la actividad»).
- Observador: Transcribir en el diario las representaciones gráficas realizadas por cada equipo. Registrar los comentarios realizados en la fase de discusión.

Discusión:

En la fase de debate el profesor sintetiza las consecuencias más importantes destacadas, añadiendo alguna más si fuera necesario. La discusión se centrará en las consecuencias señaladas por los distintos equipos sobre el tema del divorcio. Otro eje de reflexión puede girar en torno a las diversas causas que conducen a esta situación, las vivencias de los hijos y los modos adecuados de afrontamiento de esta situación por parte de las personas implicadas en la misma.

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Folios, lapiceros, gomas, rotuladores y pliegos de papel de embalar.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

15. ENTREVISTAS

Objetivos:

- Potenciar la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa y análisis de las conductas que bloquean y obstaculizan la comunicación.
- Experimentar y comparar ventajas y limitaciones de la comunicación unidireccional y de la comunicación bidireccional, circular o con feedback (con retroalimentación de los mensajes recibidos).
- Clarificar la imagen que los miembros del grupo tienen de ese grupo.

Descripción de la actividad:

En primer lugar, se dividen en parejas, asignándose roles de entrevistador y entrevistado que luego se invertirán. En segundo lugar, el entrevistado, durante cinco minutos, reflexiona y escribe en un papel un breve mensaje (cinco o diez líneas) en el que expresa «lo que le gusta y le disgusta del grupo». En una tercera fase, comunica verbalmente el mensaje al entrevistador, y éste, después de escuchar al entrevistado (al finalizar la recepción de toda la información que le comunica el entrevistado), redacta el mensaje recibido sin poderle formular preguntas en ese momento. En último lugar, ambos contrastan el mensaje redactado y expresado, al que añadirán o eliminarán información en función de la adecuación entre el mensaje transmitido y recibido. La información que se añade o tacha se escribirá con un bolígrafo de otro color, lo que permitirá analizar las diferencias de ambos tipos de comunicación en la calidad del mensaje. En una segunda fase de la actividad se cambian los roles realizando el mismo proceso.

Notas:

- Profesor: Distribuir las parejas por el aula a cierta distancia de tal modo que cada pareja pueda realizar la actividad en condiciones de concentración.
- Observador: Recoger las descripciones de los mensajes de los participantes para realizar un posterior análisis de los contenidos expuestos. Registrar las verbalizaciones de la fase de debate.

Variante:

- *El cuento:* Se eligen tres personas al azar, a las que denominaremos A, B y C, que salen del aula donde se encuentra el grupo. El profesor narra una historia o cuento al resto del grupo. Después entra en el aula A y uno de los del grupo le cuenta la historia. Al finalizar, entra en el aula B, y A narra la historia. Y en tercer lugar, entra en el aula C, que escuchará la historia narrada por B. Tras las narraciones se analiza la pérdida y las deformaciones sufridas en la información durante el proceso de transmisión del mensaje.

Discusión:

El debate se opera desde tres ejes:

- Análisis de las dificultades de la comunicación unidireccional: ¿Ha habido muchas correcciones del entrevistado al entrevistador debido a que el mensaje enviado y el recibido eran muy diferentes? (resaltar las diferencias entre comunicación unidireccional y con feedback). Conclusión: En todo proceso de transmisión de un mensaje

© Ediciones Pirámide

se produce inevitablemente una reducción del contenido de la comunicación: lo que se quiere decir; lo que se dice; lo que se oye; lo que se escucha, lo que se comprende; lo que se retiene; lo que se reproduce (feedback) va disminuyendo en cada nivel.

- Objetivos de cambio grupal: ¿Qué elementos se han destacado como positivos y negativos de este grupo? ¿Qué podemos hacer para cambiar los negativos? Esto permite clarificar las imágenes que los miembros tienen del grupo y especialmente identificar aspectos negativos que pueden ser incorporados como objetivos de cambio. Con la finalidad de clarificar los objetivos de cambio se analizan los contenidos de los mensajes redactados, o bien se leen los productos de las entrevistas, o bien se comenta verbalmente en gran grupo lo más significativo que disgusta del grupo.
- Obstáculos para la comunicación: ¿Qué conductas favorecen la comunicación y qué conductas la bloquean, obstaculizan o distorsionan? Este análisis se puede llevar a cabo con la técnica torbellino de ideas o también el profesor puede leer el listado de conductas que bloquean las buenas comunicaciones, solicitando que cada uno analice individualmente si realiza o no estas conductas en sus relaciones con los demás:
  - — Observaciones rudas e inconsideradas.
  - — Frases y respuestas ásperas.
  - — Incapacidad para apreciar manifestaciones del buen humor en los demás.
  - — Murmurar, chismorrear.
  - — Recordar constantemente fracasos.
  - — Fanfarronear.
  - — Actitud burlona.
  - — Hablar de forma fría e impersonal.
  - — Expresar sentimientos de hostilidad.
  - — Humor hiriente.
  - — Cortar a una persona.
  - — Interrumpir.
  - — Cambiar de tema constantemente.
  - — Corregir en público.
  - — Monotonía, ser pesado.
  - — No mirar al interlocutor, no prestarle atención.
  - — No saber escuchar.
  - — Falta de claridad o precisión en lo que se comunica.
  - — Saltar a conclusiones antes de tiempo.
  - — Hablar sin pausas.
  - — Responder a una pregunta con otra...

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Dos folios y dos bolígrafos de distinto color por pareja.	***Estructuración grupal:*** PR-GG.

© Ediciones Pirámide

16. ACUERDOS Y DISCREPANCIAS

Objetivos:

- Promover la comunicación intragrupo.
- Estimular la restructuración cognitiva a través de procesos de comunicación basados en la exposición de distintos puntos de vista.
- Analizar las dificultades de la toma de decisiones por consenso.

Descripción de la actividad:

En primer lugar se plantea un tema concreto para opinar sobre él. El tema puede ser sugerido al grupo (por ejemplo, las relaciones sexuales tempranas, la tala incontrolada de árboles en el planeta, ingestión de drogas, problemas de rendimiento académico, las diferencias entre los chicos y las chicas de 12-14 años...) o los miembros del grupo pueden elegir un tema en función de los intereses que tengan en ese momento concreto.

En segundo lugar, se estructuran equipos con cinco-seis participantes. Cada equipo debe escribir en un folio cuatro o cinco afirmaciones relativas al tema que pongan de relieve sus ideas respecto a éste (por ejemplo, en el tema de ingerir drogas: las drogas producen placer, las drogas son nocivas para la salud, no todas las sustancias son igual de nocivas para la salud, todos los traficantes deberían estar en la cárcel...).

En último lugar, en gran grupo, se integran las respuestas de todos los equipos. El profesor lee las afirmaciones de las hojas de respuesta de los equipos y se escriben en la pizarra ordenándolas en dos columnas: afirmaciones en las que hay acuerdo y afirmaciones en las que hay desacuerdo. Para ello el profesor, mientras lee las afirmaciones planteadas en torno al tema, pide al grupo que indique si está de acuerdo o en desacuerdo con el contenido de la frase. En una primera ronda se identifican y escriben las afirmaciones con las que están de acuerdo y con las que no hay acuerdo, iniciándose un debate en torno a estas últimas. En relación a las afirmaciones en las que se planteen discrepancias, se debaten los argumentos en pro y en contra de la afirmación.

Nota:

- Observador: Registrar las afirmaciones de la pizarra (acuerdo/discrepancias) y el debate surgido a partir de las discrepancias (véase ejemplo en cap. 3, epígrafe «Los productos de la actividad»).

Discusión:

La discusión inicialmente se centra en clarificar las afirmaciones en las hay acuerdo o discrepancia y, posteriormente, se verbalizan argumentos en pro y en contra de las afirmaciones en las que se dan discrepancias, es decir, no consensuadas.

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Folios y lapiceros. Pizarra.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

17. LA HISTORIA

Objetivos:

- Reflexionar sobre la interpretación que hacemos de hechos cuando nos cuentan o leemos algo: comunicación, percepciones y juicios erróneos.
- Potenciar la comunicación intragrupo.

Descripción de la actividad:

En primer lugar, el profesor lee detenidamente una historia a los participantes, que deben escucharla atentamente. La lectura se realiza dos veces.

Historia: «Un hombre de negocios acababa de apagar las luces de la tienda cuando un hombre apareció y le pidió dinero. El dueño abrió una caja registradora. El contenido de la caja registradora fue extraído y el hombre salió corriendo. Un miembro de la policía fue avisado rápidamente».

En segundo lugar, los participantes deben cumplimentar individualmente un cuestionario que se les entrega y en el que aparecen una serie de afirmaciones referidas a la historia de las que deben indicar si son verdaderas, falsas o no saben.

Finalmente, el profesor lee en alto las afirmaciones y los participantes informan sobre sus respuestas a cada una de ellas. Después de la exposición de las respuestas de los miembros del grupo, el profesor aporta los argumentos indicados en la clave de respuesta.

Nota:

- Observador: Recoger las hojas de respuesta para posterior análisis. Registrar las verbalizaciones realizadas en la fase de corrección y debate.

Discusión:

La discusión se inicia cuando el profesor lee en alto las afirmaciones. Los participantes informan sobre sus respuestas a cada una de ellas. El profesor pregunta sobre los argumentos por los que emiten esas respuestas y finalmente aporta los datos indicados en la clave de respuesta. Esto pone de relieve que una descripción de los hechos no es suficiente para emitir un juicio ni para hacer una interpretación.

Conclusión: Las palabras suelen encerrar conceptos o ideas sobre determinadas cosas (hombre de negocios-dueño). Es importante reflexionar sobre lo que se escucha y lo que se interpreta o deduce de las informaciones recibidas, ya que puede conducir a juicios erróneos.

Materiales:	***Tiempo:*** 30'.
Hojas de respuesta (una por participante). Clave de respuestas (para el profesor).	***Estructuración grupal:*** GG-I-GG.

© Ediciones Pirámide

17. La historia: hoja de respuestas

Indica si las frases son verdaderas (V), falsas (F), o no se sabe (¿?)

1. Un hombre apareció después de que el dueño apagase las luces de su tienda.
2. El ladrón era un hombre.
3. El hombre que apareció no pidió dinero.
4. El hombre que abrió la caja registradora era el dueño.
5. El dueño de la tienda extrajo el contenido de la caja registradora y salió corriendo.
6. Alguien abrió una caja registradora.
7. El ladrón demandó dinero al dueño.
8. Era a plena luz del día cuando el hombre apareció.
9. El hombre que apareció abrió la caja registradora.
10. Nadie demandó dinero.
11. La historia se refiere a una serie de hechos en los cuales únicamente se mencionan tres personas: el dueño de la tienda, un hombre que demandó dinero, un policía.

17. La historia: clave de respuestas

1. Un hombre apareció después de que el dueño apagase las luces de su tienda. (¿? ¿Estás seguro de que el hombre de negocios y el dueño son la misma persona? Hay palabras que encierran conceptos o ideas sobre determinadas cosas, por ejemplo asociar hombre de negocios con dueño, ¿por qué?)
2. El ladrón era un hombre. (¿? ¿Puede hablarse de un robo necesariamente? ¿No podría haber demandado dinero otra persona: el hijo del dueño, el propietario para cobrar el alquiler...?)
3. El hombre que apareció no pidió dinero. (Falso. El hombre que apareció pidió dinero.)
4. El hombre que abrió la caja registradora era el dueño. (Verdadero. El artículo «el» que precede a dueño no deja lugar a duda.)
5. El dueño de la tienda extrajo el contenido de la caja registradora y salió corriendo. (¿? Podría parecer poco probable, pero la historia no lo excluye necesariamente.)
6. Alguien abrió una caja registradora (Verdadero. La historia dice que el dueño abrió la caja registradora.)
7. El ladrón demandó dinero al dueño. (¿? ¿Es un robo necesariamente? El que demandó dinero podría no ser un ladrón.)
8. Era a plena luz del día cuando el hombre apareció. (¿? Las luces de las tiendas generalmente permanecen encendidas durante el día.)
9. El hombre que apareció abrió la caja registradora. (¿? ¿No sería posible que el hombre aparecido fuera el dueño?)
10. Nadie demandó dinero. (Falso. La historia dice que el hombre que apareció demandó dinero.)
11. La historia se refiere a una serie de eventos en los cuales únicamente se mencionan tres personas: el dueño de la tienda, un hombre que demandó dinero, un policía. (¿? ¿Son el dueño y el hombre de negocios la misma persona o son dos personas diferentes?, ¿el dueño de la tienda y el hombre que apareció son una persona o son dos personas diferentes?)

© Ediciones Pirámide

MÓDULO III
Expresión y comprensión de sentimientos

18. ABANICO DE SENTIMIENTOS

Objetivos:

- Identificar variados sentimientos a través de la expresión corporal (felicidad, envidia, tristeza...).
- Analizar causas de diversos sentimientos.
- Reflexionar sobre consecuencias e impacto en la conducta de diversos sentimientos.
- Expresar emociones a través de la dramatización.

Descripción de la actividad:

Fase 1. Identificación: Con la contribución de todo el grupo, el profesor anota en la pizarra un listado de sentimientos que los miembros enuncian y que él mismo sugiere (alegría-felicidad; sorpresa-asombro; desagrado-asco; tristeza-desolación; celos-envidia; vergüenza-turbación; indiferencia-aburrimiento...). Posteriormente, se muestran al grupo diversas láminas o fotografías en las que se observan caras que tienen distintas expresiones emocionales (felicidad, tristeza, envidia, miedo, sorpresa...) y los participantes deben identificar los sentimientos que se expresan en las caras. La lámina se presenta al grupo, cada participante escribe el sentimiento expresado y posteriormente se comenta en alto. (Véanse ejemplos de algunas imágenes utilizadas seleccionadas del programa DSA.)

Fase 2. Causas y consecuencias: Se divide el grupo en cuatro equipos y se asigna a cada equipo un sentimiento o emoción. Cada equipo, en primer lugar, debe enumerar causas que ocasionan ese sentimiento (no buscar consenso, reflejar todas las respuestas que surjan en cada equipo) y, en segundo lugar, consecuencias que se pueden derivar de tener ese sentimiento. Posteriormente, en gran grupo, cada equipo expone sus conclusiones sobre causas y consecuencias del sentimiento analizado, que se anotan en la pizarra, y se abre un debate en base a las ideas expuestas.

Fase 3. Expresión: En esta tercera fase los equipos inventan historias breves con principio, desarrollo y fin y que incluyan personajes, alguno de los cuales tenga el sentimiento con el que han trabajado. Estas historias se redactan sintéticamente mientras el grupo las elabora. Posteriormente, cada equipo dramatizará las historias inventadas, expresando los sentimientos de los personajes muy exageradamente. La duración de la dramatización oscilará entre cinco y diez minutos.

Notas:

- Profesor: Se puede realizar esta actividad en diversas ocasiones proponiendo diferentes sentimientos.
- Observador: Recoger las hojas de respuesta de cada equipo sobre causas y consecuencias de los sentimientos estudiados, así como los debates derivados de la exposición de las conclusiones de cada equipo. Describir la historia dramatizada y el debate posterior a la dramatización.

© Ediciones Pirámide

Discusión:

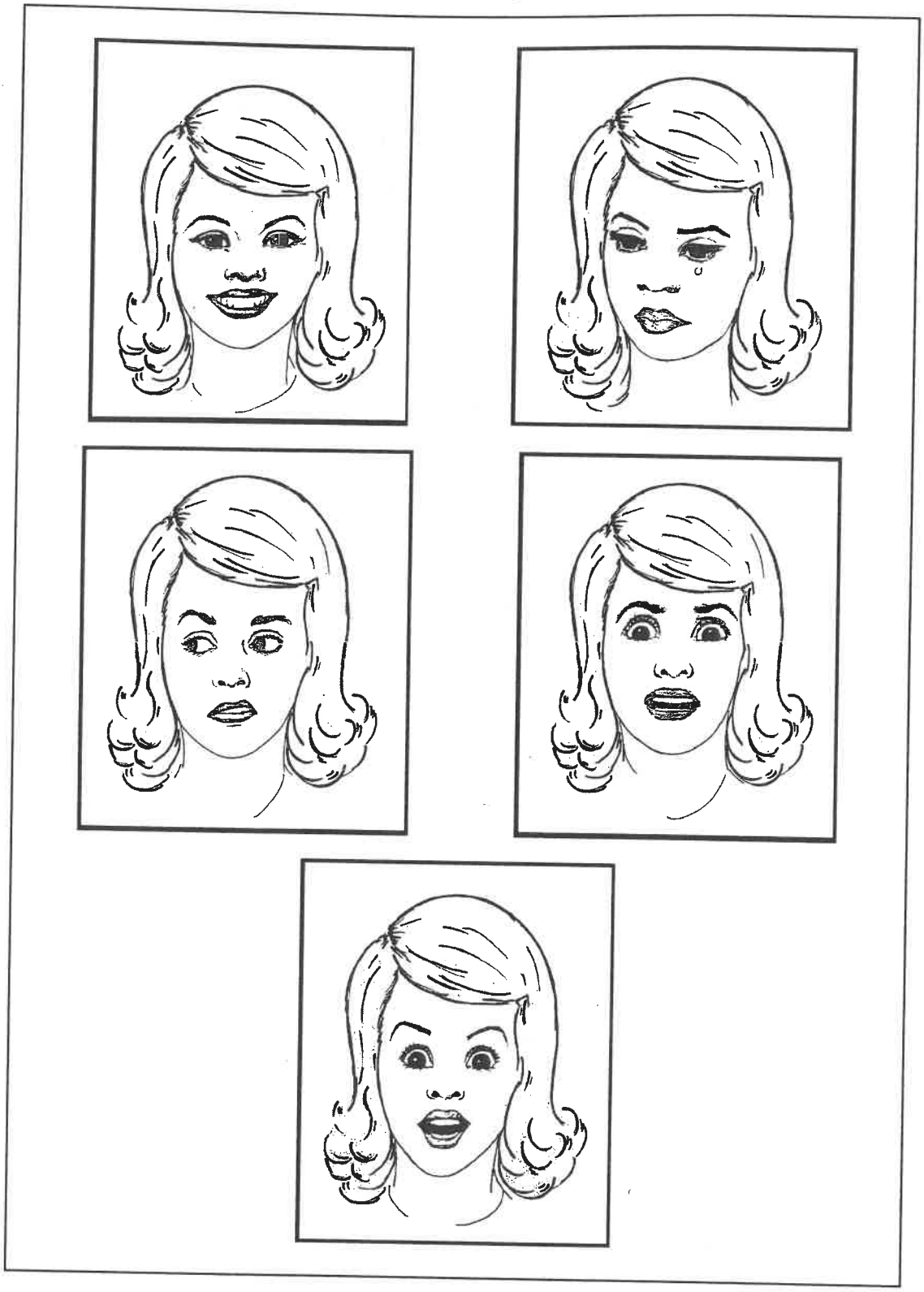
En la fase 1, identificación y clarificación de las emociones expuestas en diversas expresiones faciales.

En la fase 2, debate en torno a causas y consecuencias de los sentimientos trabajados, así como de las situaciones que generan sentimientos positivos y negativos y del modo de resolver esos sentimientos

En la fase 3, debate sobre las historias inventadas, los sentimientos de sus personajes y sus circunstancias internas y externas.

Materiales:	***Tiempo***: 2 horas. Fase 1 y 2: 45'. Fase 3: 1 h 15'. ***Estructuración grupal:*** GG-PG-GG.
Láminas o fotografías que muestran caras de personas con distintas expresiones emocionales. Puede seleccionarse cualquier imagen o fotografía donde se exprese de forma clara una emoción. Materiales para la dramatización. Bolígrafos. Folios. Pizarra.	

© Ediciones Pirámide



Ejemplos DSA (De la Cruz y Mazaira, 1992).

© Ediciones Pirámide

19. LA BOLSA DE LOS SENTIMIENTOS

Objetivos:

- Estimular la expresión emocional a través de la verbalización.
- Analizar las consecuencias de las emociones.
- Reflexionar sobre formas de resolución adecuadas de las diversas emociones.

Instrucciones:

Se introducen en un cubo un conjunto de papeletas, cada una de las cuales indica una emoción. Un miembro del grupo elige al azar tres papeletas en las que se indican tres emociones o sentimientos. Todos los miembros deben escribir una ocasión en la que experimentaron alguno de esos tres sentimientos. Posteriormente, los miembros del grupo exponen la situación en la que vivieron el sentimiento seleccionado y cómo reaccionaron en ella. Se abre un debate sobre otras formas posibles de responder a esa situación, adecuadas, asertivas.

Notas:

- Profesor: Tener en cuenta los sentimientos abordados en actividades previas para eliminarlos en esta actividad.
- Observador: Recoger las situaciones descritas por los miembros del grupo en las papeletas y adjuntarlas al diario. Registrar las verbalizaciones del debate.

Discusión:

El debate se centra en el análisis de las consecuencias de las emociones y de las formas adecuadas de respuesta.

Materiales:	***Tiempo***: 60'.
Bolsa de plástico. Papeletas, en cada una de las cuales está escrito un sentimiento.	***Estructuración grupal:*** GG.

Listado de sentimientos

Alegre	Aburrido	Crítico	Avergonzado
Excitado	Orgulloso	Molesto	Miserable
Irritado-Enfadado	Tenso	Aturdido	Satisfecho
Tranquilo	Comprensivo	Interesado	Feliz
Asombrado	Animado	Inquieto	Impaciente
Odioso	Indiferente	Culpable	Aterrorizado
Disgustado	Ridículo	Cariñoso	Desilusionado
Frustrado	Insatisfecho	Sorprendido	Cansado
Envidioso	Asustado	Ilusionado	Amistoso
Triste	Valiente	Desanimado	Bueno

© Ediciones Pirámide

20. EL MIEDO

Objetivos:

- Identificar y expresar sentimientos de temor, de miedo.
- Analizar causas y consecuencias del miedo y formas adecuadas de manejar este sentimiento.
- Fomentar la comunicación intragrupo.

Descripción de la actividad:

En esta actividad se llevan a cabo las siguientes fases: en primer lugar, los participantes, en gran grupo, deben enumerar cosas que suscitan miedo (vida real, televisión). Todas las respuestas se van recogiendo en la pizarra, y se leen al finalizar esta fase de torbellino de ideas. En segundo lugar, cada participante dibuja en un folio algún acontecimiento que le haya asustado, escribiendo una frase debajo que clarifique el contenido del dibujo. Posteriormente, cuando todos han realizado el dibujo, lo tapan, y sucesivamente van mostrando y comentando sus dibujos al grupo. Se recomienda que indiquen el nombre en el dibujo para analizar más tarde estos productos. A continuación, se abre un debate sobre las reacciones o conductas que se pueden tener ante un temor, es decir, consecuencias del miedo. Y en último lugar, se reflexiona sobre formas de responder positivamente ante los miedos: ¿qué se puede hacer con el miedo?

Notas:

- Profesor: Distribuir a los participantes por el aula de tal modo que realicen el dibujo con concentración (véase ejemplo en cap. 3, epígrafe «Los productos de la actividad»).
- Observador: Registrar listado de situaciones que generan miedo, así como las consecuencias y las estrategias de afrontamiento que se sugieran en el debate. Recoger los dibujos para posterior análisis.

Discusión:

El debate gira en torno a causas, consecuencias y formas de resolver sentimientos de miedo. Algunos elementos conclusivos de la actividad podrían ser: reconocer que todos sentimos diferentes temores sobre las cosas. Algunos temores son racionales y otros irracionales, pero los irracionales son igual de inquietantes. Es importante que compartamos los temores, sin juzgarlos. Mensajes como: «El miedo inventa cosas terribles, el miedo lo provoca nuestra imaginación, nuestra fantasía, la propia inseguridad... las cosas las vemos peor cuando sentimos miedo, tenemos que animarnos cuando sintamos miedo...» pueden ayudar en el control de esta emoción.

Materiales:	***Tiempo***: 60'.
Folios, pinturas, lapiceros. Pizarra.	***Estructuración grupal:*** GG-I-GG.

© Ediciones Pirámide

21. LA IRA

Objetivos:

- Identificar y expresar sentimientos de ira, rabia, agresividad.
- Analizar causas y consecuencias de los sentimientos agresivos y formas adecuadas de manejar estos sentimientos.
- Fomentar la comunicación intragrupo.

Descripción de la actividad:

Para trabajar con el sentimiento de ira se sigue un procedimiento similar a la actividad anterior, llevando a cabo las siguientes fases: en primer lugar, en gran grupo se enumeran situaciones concretas que generan ira, rabia, agresividad. Todas las respuestas se van recogiendo en la pizarra, y se leen al finalizar esta fase de torbellino de ideas. En segundo lugar, cada participante dibuja en un folio algún acontecimiento que le haya suscitado rabia, agresividad, escribiendo una frase debajo que clarifique el contenido del dibujo. Debe referirse a una situación concreta personal en la que el miembro del grupo haya tenido ese sentimiento. Cuando todos han realizado el dibujo, lo tapan, y sucesivamente van mostrando y comentando sus dibujos al grupo. Se recomienda que indiquen el nombre en el dibujo para analizar posteriormente estos productos. En un tercer momento, se reflexiona sobre las conductas que se pueden derivar de este sentimiento, es decir, consecuencias de la ira. En último lugar, se seleccionan algunas de las situaciones concretas que han estimulado ira y los miembros del grupo deben enumerar formas de responder a las mismas. Se estimula que los participantes enumeren distintas formas de expresar la rabia clarificando formas positivas (no hieren al otro) de manejar estos sentimientos ante cada situación concreta que haya generado esta emoción.

Notas:

- Profesor: Distribuir a los participantes por el aula de tal modo que realicen el dibujo concentrados (véase ejemplo en cap. 3, epígrafe «Los productos de la actividad»).
- Observador: Registrar el listado de situaciones que generan ira, así como las consecuencias de este sentimiento y las estrategias de resolución que se sugieran en el debate. Recoger los dibujos para posterior análisis.

Discusión:

El debate gira en torno a causas, consecuencias y formas de resolver sentimientos de rabia. Algunos elementos conclusivos de la actividad podrían ser:

- Reconocer que los sentimientos de rabia se producen en todos los seres humanos.
- Tomar conciencia de la importancia de expresar estos sentimientos de forma adaptativa, asertiva, es decir, haciendo valer los propios derechos pero sin dañar a otro. Responder asertivamente es expresar tus sentimientos sin insultar o dañar al otro; para ello se puede emplear la fórmula: me siento... porque...

Materiales:	***Tiempo***: 60'.
Folios, pinturas, lapiceros. Pizarra.	***Estructuración grupal:*** GG-I-GG.

© Ediciones Pirámide

22. MODELOS

Objetivos:

- Identificar y expresar variadas emociones: alegría, enfado, dominio, sumisión, agresividad, amor, miedo, confianza, desconfianza, envidia, asco, tristeza, tranquilidad, inquietud-nerviosimo, indiferencia, sorpresa, simpatía...

Descripción de la actividad:

Fase 1. Expresan corporalmente e indican verbalmente la emoción expresada: En una primera fase, se divide el grupo en equipos de diez jugadores aproximadamente. Todos los miembros del equipo se colocan de pie en posición circular. Uno tras otro salen al centro del círculo y expresan corporalmente un sentimiento de elección personal y que anuncian con una sola palabra (alegría, enfado, dominio, sumisión, agresividad, afecto, miedo, confianza, desconfianza...). El resto de los miembros del grupo observa al modelo e intenta reproducir la forma de expresión con la mayor fidelidad posible.

Fase 2. Expresan corporalmente y adivinan la emoción expresada. Posteriormente, se reúnen en gran grupo y de forma rotativa los participantes salen al centro del círculo, expresan un sentimiento y los demás compañeros deben adivinar el sentimiento expresado.

Fase 3. Se indica una emoción y se expresa espontáneamente. En un tercer momento, el profesor indica una emoción y cada miembro del grupo la expresa a su manera.

Nota:

- Observador: Describir en el diario el grado de expresividad emocional de los miembros del grupo y los comentarios realizados en la fase de debate.

Variante:

- *¿Dónde está tu pareja?:* El profesor asigna a dos adolescentes una emoción sin que ninguno conozca quién es su pareja. Después deben desplazarse por el aula, expresar esta emoción y localizar al compañero que expresa la misma emoción.

Discusión:

¿Resultaba difícil imitar al modelo? ¿Cómo ha resultado adivinar el sentimiento a partir de su expresión corporal? ¿Cuesta expresar emociones con el cuerpo?

Variante: ¿Era difícil expresar la emoción y buscar al compañero?

Materiales:	***Tiempo***: 60'. ***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

23. FRASES INCOMPLETAS

Objetivos:

- Identificar y analizar sentimientos ante distintas situaciones de interacción social.
- Promover la comunicación intragrupo.
- Reflexionar sobre conductas eficaces y adecuadas para afrontar diversas situaciones sociales.

Descripción de la actividad:

Cada participante recibe una hoja en la que aparece un grupo de frases que se encuentran incompletas. La tarea consiste en completarlas rápidamente con lo primero que venga a la mente al leerlas. Posteriormente, se colocan en el suelo del aula varios pliegos de papel de embalar, cada uno de los cuales se encabeza con el inicio de las frases trabajadas (deben tener una longitud suficiente para incluir las respuestas de todos los miembros del grupo). A continuación, los participantes escriben en los pliegos de papel las respuestas que han dado a las frases incompletas. Se puede optar por el procedimiento de los pliegos o también el profesor puede leer en alto las respuestas del grupo verbalmente. En último lugar, cuando los pliegos están cumplimentados, en situación de gran grupo, el profesor lee las respuestas dadas por el conjunto del grupo a cada frase y se realiza una síntesis conclusiva de los contenidos expuestos (si el grupo es muy numeroso y se incluyen muchas frases incompletas, para el proceso de análisis de resultados se pueden seleccionar algunas frases que tengan contenidos más significativos). Es importante que después de ponerse de relieve las emociones de los participantes ante las situaciones sociales planteadas se abra un debate sobre las formas de conducta adecuadas para responder a esa situación, por ejemplo cómo decir no sin herir al otro, cómo consolar a alguien afligido, cómo enfrentar una crítica...

Notas:

- Profesor: Las frases incompletas que se proponen son únicamente una sugerencia a modo de ejemplo. Seleccionar el número de frases en función del tiempo disponible y de las temáticas que se deseen abordar (véase ejemplo en cap. 3, epígrafe «Los productos de la actividad»).
- Observador: Recoger las frases incompletas cumplimentadas individualmente para posterior análisis. Registrar las verbalizaciones expuestas en la fase de debate.

Discusión:

La discusión se plantea después de analizar las respuestas dadas a cada frase. La síntesis conclusiva de los contenidos expuestos por el grupo será el eje sobre el que se articulará el diálogo. Después de analizar los contenidos expuestos por los miembros del grupo a cada situación, se emplaza al grupo a proponer «formas eficaces y adecuadas para responder a las situaciones sociales planteadas».

Materiales:	***Tiempo:*** 60′ (4-5 frases).
Frases incompletas y bolígrafos (uno por participante). Pliegos de papel de embalar y rotuladores (uno por cada frase realizada).	***Estructuración grupal:*** I-GG.

© Ediciones Pirámide

23. Frases incompletas

Cuando tengo que decir no a alguien me siento .....
Cuando alguien se enfada conmigo siento .....
Cuando alguien que está conmigo llora me siento .....
Soy feliz cuando.....
Tengo miedo de .....
Lo que más deseo es.....
Cuando me dicen un cumplido .....
Cuando algún compañero del grupo me rechaza me siento .....
Cuando critico a alguien me siento.....
Cuando alguien me insulta o agrede me siento.....
Cuando estoy solo generalmente.....
Cuando estoy en un grupo nuevo .....
Me preocupa de este grupo .....
Ahora mismo me siento.....
Me gustaría.....
Cuando alguien me critica siento.....
Cuando estoy callado en un grupo me siento .....
Cuando me enfado con alguien siento.....
Cuando al principio del curso me encuentro en una clase nueva suelo sentir.....
Cuando todos se callan, suelo sentir.....
Me siento molesto cuando el profesor.....
En una clase lo que más miedo me da es .....
Cuando alguien se siente herido yo .....
Lo que a mí más me hiere en clase es.....
Cuando más solo me siento en un grupo es cuando.....
Me fío de aquellos que.....
Me gusta que el profesor.....
Cuando digo un cumplido a alguien.....
Yo espero de los demás.....

© Ediciones Pirámide

24. IMÁGENES

Objetivos:

- Incrementar el autoconocimiento a través de la clarificación de los sentimientos hacia uno mismo.
- Reflexionar sobre los sentimientos que inspiran los otros.
- Analizar el impacto de los sentimientos hacia uno mismo y hacia los demás en la conducta.

Descripción de la actividad:

Se entrega a los participantes un listado con 32 sentimientos (16 positivos y 16 negativos) que deben leer y agrupar en tres columnas en función de la frecuencia con la que tienen estos sentimientos hacia sí mismos. Posteriormente, en otra hoja de registro informan sobre la frecuencia con la que tienen esos sentimientos hacia los demás. En último lugar, individualmente, analizan sus respuestas, clarificando qué tipo de sentimientos en general tienen hacia sí mismos y hacia los demás. Esto pueden realizarlo llevando a cabo un cómputo del número de sentimientos positivos y negativos con los que se ha descrito a sí mismo y a los demás. Después de la reflexión individual se abre un debate en base a las preguntas sugeridas en el apartado de discusión.

Notas:

- Profesor: Esta actividad se puede realizar en varias ocasiones y analizar los cambios en la autoimagen y la imagen de los demás. Analizar la información significativa (sentimientos negativos de alta frecuencia y positivos de baja frecuencia).
- Observador: Recoger las hojas de registro de cada participante para análisis posterior. Registrar las verbalizaciones y conclusiones puestas de relieve en la fase de debate.

Discusión:

¿Os ha ayudado este ejercicio a conoceros mejor a vosotros mismos y a clarificar la imagen que tenéis de los demás? En conjunto, ¿son positivos o negativos los sentimientos hacia nosotros mismos y hacia los demás (recuento del número de negativos de alta frecuencia y número de positivos de baja o nula frecuencia)? ¿Qué consecuencias tiene que tengamos sentimientos positivos o negativos de nosotros mismos y de los demás? ¿Qué factores, qué hechos influyen en la imagen que tenemos de nosotros mismos y de los demás? ¿De dónde proceden las imágenes que tenemos de nosotros mismos y de los demás? Los sentimientos que tenemos, ¿de qué forma condicionan o influyen en nuestra conducta?

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Listado de sentimientos. Hojas de registro: hoja de registro 1 y 2 (una de cada por participante).	***Estructuración grupal:*** I-GG.

© Ediciones Pirámide

24. Imágenes. Listado de sentimientos

Alegre	Aburrido	Interesado	Avergonzado
Irritado-Enfadado	Orgulloso	Culpable	Miserable
Tranquilo	Tenso-Nervioso	Cariñoso	Satisfecho
Asombrado	Comprensivo	Sorprendido	Feliz
Odioso	Animado	Ilusionado	Desilusionado
Frustrado	Ridículo	Desanimado	Cansado
Envidioso	Insatisfecho	Valiente	Amistoso
Triste	Asustado-Temeroso	Afectuoso	Bueno

24. Imágenes. Hoja de registro 1

Tengo estos sentimientos hacia mí mismo: Me siento...

Muchas veces	Algunas veces	Nunca o casi nunca

24. Imágenes. Hoja de registro 2

Tengo estos sentimientos hacia los demás: Siento a los demás...

Muchas veces	Algunas veces	Nunca o casi nunca

© Ediciones Pirámide

25. SITUACIONES PROBLEMA

Objetivos:

- Identificar situaciones problema para los miembros del grupo.
- Expresión y comprensión de emociones negativas asociadas a situaciones concretas.
- Promover la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa.
- Estimular relaciones de ayuda.
- Buscar posibles soluciones a situaciones problema que hayan provocado sentimientos negativos: Resolución de problemas.

Descripción de la actividad:

Cada miembro del grupo, individualmente y de forma anónima, describe en un trozo de papel «una situación-problema de cualquier tipo en la que haya tenido un sentimiento negativo». Debe describirlo en primera persona y en letras mayúsculas, ya que facilitan el anonimato del autor.

En segundo lugar, se doblan los papeles, se mezclan en una bolsa y se redistribuye un papel para cada participante (si le toca el papel que él ha escrito, se devuelve a la bolsa y se coge otro). Cada participante lee la papeleta que le ha tocado y se mete en la piel de la persona que lo ha escrito haciendo suyo el problema. Después de leerlo, dedica un minuto para escribir cómo cree que podría resolverlo (escribiéndolo en primera persona). Así, el lector piensa soluciones a esa situación como si él estuviera implicado en la misma y las anota en el papel. Cuando todos han escrito las soluciones a la situación problema planteada en su papeleta, el primero del grupo lee en alto el problema planteando en primera persona y las soluciones que ha pensado. El resto del grupo intentará sugerir otras soluciones que considere adecuadas. Si aparecen otras formas de abordar la situación, se añaden en la papeleta. Así, sucesivamente, se expresan todos los miembros del grupo.

Variante:

- Todas las situaciones-problema se introducen en una bolsa, el profesor va sacando por turnos las papeletas, lee la situación problema seleccionada y, en gran grupo, se comentan posibles formas de responder a esa situación.

Notas:

- Profesor: La variante se puede utilizar cuando se dispone de poco tiempo. En esta ocasión no se abordan todas las situaciones planteadas por los miembros del grupo, sino varias situaciones elegidas al azar. El resto de las situaciones se comentarán en posteriores sesiones.
- Observador: Recoger los papeles en los que se describen las situaciones-problema y las formas de resolverlas. Registrar las verbalizaciones del debate.

© Ediciones Pirámide

Discusión:

En la fase de debate pueden abordarse conjuntamente distintas situaciones-problema planteadas por los miembros del grupo que hagan referencia a situaciones concretas similares (rivalidad entre hermanos, conflictos de aceptación en el grupo de iguales...). ¿Cuáles han sido las situaciones-problema planteadas? ¿Qué soluciones se han dado? ¿Cómo nos sentimos al describir nuestros problemas? ¿Cómo nos sentimos al exponer el problema del otro? ¿Cómo nos sentimos cuando otro relata nuestro problema? ¿Ha comprendido el otro bien tu problema? ¿Hemos comprendido bien el problema del otro? ¿Han sido útiles las sugerencias para resolver la situación que ha planteado cada uno? ¿Son de ayuda las opiniones y experiencias de otros? ¿Cuáles son las situaciones que se han destacado con mayor frecuencia? ¿Qué situaciones en general estimulan sentimientos negativos?

Materiales:	***Tiempo:*** 90'.
Folios y bolígrafos.	***Estructuración grupal:*** I-GG.

© Ediciones Pirámide

MÓDULO IV
Relaciones de ayuda y cooperación

26. LOCALIZACIÓN DE OBJETOS

Objetivos:

- Estimular relaciones de ayuda a través de instrucciones verbales.
- Potenciar la confianza en los demás.
- Promover la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa.

Descripción de la actividad:

El grupo se divide en parejas, representando uno el rol de ciego y el otro el rol de guía. Se colocan diversos objetos por el aula (varios por participante). El guía deberá dar instrucciones verbales al ciego con la finalidad de que éste recoja el mayor número de objetos dispersos por aula y los vaya introduciendo en una bolsa de basura. Después de dos minutos de tiempo, los ciegos abren los ojos y se invierten los roles, jugando nuevamente durante dos minutos. Con este procedimiento se realizan dos o tres rondas tomando nota del número total de objetos recogidos por cada pareja en los sucesivos juegos.

Notas:

- Profesor: Si se dispone de poco espacio, la actividad se plantea en dos turnos, dividiendo el grupo en dos equipos que juegan sucesivamente.
- Observador: Registrar contenidos verbales de la discusión y la dinámica grupal generada por el juego (relaciones de ayuda = dan instrucciones verbales adecuadas y con interés; confianza = se mantienen ciegos).

Variante:

- *La meta:* Después de colocar diversos obstáculos por el espacio del aula se distribuye a los participantes en parejas: uno será el guía y el otro el ciego. Los guías se quedan inmóviles en la línea de salida y deben dar instrucciones verbales a sus compañeros ciegos para que se orienten por el espacio. Los ciegos deben atravesar el aula llegando a una meta y evitar los obstáculos dispuestos siguiendo para ello las instrucciones a gritos que dan los respectivos guías. Después cambian los roles.

Discusión:

¿Resultaba difícil ayudar al compañero trasmitiéndole instrucciones verbales? En ocasiones, ¿resultaba difícil seguir las instrucciones verbales que nos daban? ¿Cuántos objetos ha recogido cada pareja? ¿Qué factores han influido para que algunas parejas hayan conseguido muchos objetos? ¿Cómo nos sentíamos en el rol de ciego?

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Varios objetos por participante (tacos de madera, bolígrafos, pelotas, telas, palos, bolos...) y una bolsa de basura por pareja.	***Estructuración grupal:*** PR-GG.

© Ediciones Pirámide

27. SOPA DE LETRAS

Objetivos:

- Estimular relaciones de ayuda y cooperación intragrupo con competición intergrupos.
- Potenciar el sentimiento de aceptación y pertenencia, ya que la participación de todos es necesaria para la realización de la actividad.
- Fomentar la cohesión grupal.

Descripción de la actividad:

Se divide el grupo en dos equipos, cada uno de los cuales tiene distribuido un juego de tarjetas con todas las letras del alfabeto (cada tarjeta una letra alfabética. Dependiendo del número de participantes que configuren el equipo, cada participante recibirá una o dos tarjetas). Cada equipo se sitúa a un lado del profesor. Éste indicará palabras y cada equipo, a la mayor velocidad, debe formar la palabra ordenándose los jugadores que portan las tarjetas con las letras que las componen. Deben construir la palabra y situarse frente a los compañeros de su equipo. El equipo que antes forme la palabra enunciada gana cinco puntos. El juego se concluye cuando todos los participantes han salido al menos una vez al centro para construir alguna palabra.

Lista de palabras:

Hombre. Perdiz. Reloj. Virus. Muñeca. Mano. Afino. Portal. Lluvia. Queso. Gamo. Joya. Oxidar. Whisky. Don (estas palabras permiten que todos los participantes colaboren en algún momento, ya que incluyen todas las letras del abecedario).

Otras palabras para seguir jugando: Escribano. Patrón. Pulsera. Listo. Íntegro. Hambre. Mezclar. Mixto. Jamón. Lejano. Pintura. Platón. Casero. Besar. Nadie. Genaro.

Notas:

- Profesor: En el listado de palabras que se sugiere como propuesta, todos los miembros del grupo contribuyen a formar al menos una palabra.
- Observador: Registrar los comportamientos de los equipos y la dinámica grupal de la actividad, así como las verbalizaciones del debate.

Discusión:

¿Ha resultado divertido? ¿Ha sido fácil cooperar con los del propio equipo? ¿Daba motivación al juego el hecho de competir con otro equipo? ¿Qué sentimientos se tienen cuando se gana y cuando se pierde?

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Dos juegos de tarjetas con las letras del abecedario respectivamente.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

28. MURALES

Objetivos:

- Potenciar las relaciones de ayuda y cooperación intragrupo.
- Promover la capacidad de observación y reflexión sobre conductas prosociales.
- Estimular el sentimiento de aceptación y pertenencia.

Descripción de la actividad:

Se forman equipos de cinco-seis participantes. Cada equipo debe realizar cooperativamente murales con recortes de revistas, seleccionando imágenes que representen personas ayudándose, grupos trabajando cooperativamente o situaciones de personas que demuestran interés por otras. Primero deben seleccionar las láminas, fotos o elementos que utilizarán. Más tarde, se tienen que poner de acuerdo respecto a la organización de las imágenes o elementos seleccionados para adherirlas finalmente a la cartulina o cartulinas que se utilizan como base del mural. En último lugar, ponen títulos a las fotografías adheridas y un título global al mural en su conjunto.

Cuando todos los murales han sido realizados, los equipos se desplazan para observar los murales del resto de los compañeros. Cada equipo deberá describir su mural comentando el proceso de organización seguido para su realización.

Notas:

- Profesor: El material de trabajo que se entrega condiciona la producción, por lo que se recomienda seleccionar revistas o periódicos que tengan fotos que posibiliten elegir diversas situaciones de ayuda y colaboración.
- Observador: Recoger las producciones de los grupos para posterior análisis. Registrar las explicaciones dadas por cada equipo en relación al mural que han realizado, así como las verbalizaciones del debate.

Discusión:

Preguntas referidas al proceso de cooperación: ¿Cómo ha sido el proceso de realización de la actividad? ¿Ha habido alguna dificultad? ¿Cómo se ha resuelto? ¿Estáis satisfechos con el mural que habéis realizado? ¿Habéis contribuido todos o alguien no ha participado en la realización del mural? ¿Ha sido fácil ponerse de acuerdo con los demás? Preguntas referidas al producto: ¿Qué tienen en común estas situaciones? ¿Qué las diferencia de las situaciones competitivas? ¿Cómo se sienten los que ayudan? ¿Y los ayudados? ¿Qué dificultades hay para trabajar en cooperación? ¿Cómo se pueden resolver?

Materiales:

Cartulinas blancas, revistas, fotografías, periódicos, tijeras, cola, pinturas, rotuladores y otros materiales que se quieran incorporar.

Tiempo: 60'.

Estructuración grupal: PG-GG.

© Ediciones Pirámide

29. EL GUIÓN

Objetivos:

- Estimular las relaciones de ayuda y cooperación.
- Potenciar la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa.
- Potenciar el sentimiento de aceptación y pertenencia.
- Expresar emociones a través de la dramatización.

Descripción de la actividad:

En primer lugar se forman equipos de seis-siete participantes a cada uno de los cuales se entrega una fotografía diferente. A partir de una foto sugerente, cada equipo debe construir una historia con principio, desarrollo y fin. Esta construcción debe ser cooperativa, es decir, todos los miembros deben aportar algo a la historia narrada. La aportación de cada miembro del equipo puede realizarse de forma arbitraria o regulada de tal modo que cada miembro añada información de forma ordenada, es decir, rotativamente. Las historias son registradas textualmente por un secretario de cada equipo. Posteriormente, los equipos dramatizan las historias elaboradas. En último lugar, cada equipo muestra su imagen, narra la historia que ha realizado y se inicia el debate.

Notas:

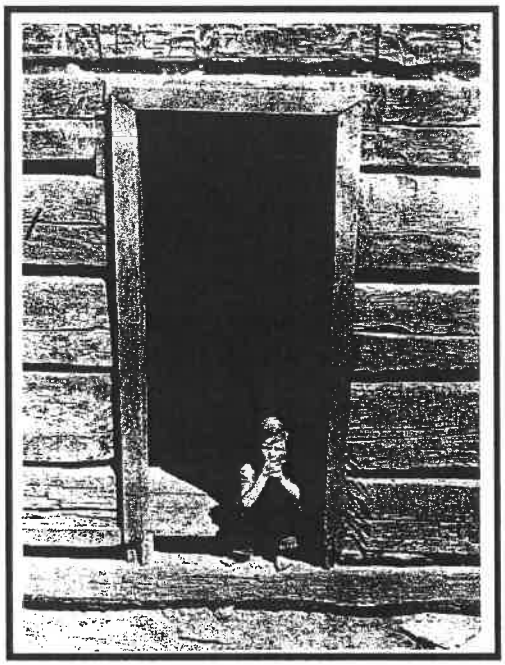
- Profesor: Seleccionar las fotografías en función de los contenidos que se quiera trabajar con el grupo. En este programa se recomienda la selección de imágenes que pongan de relieve situaciones de marginación, discriminación, daño ambiental, racismo... Subrayar la importancia de redactar una buena historia antes de llevar a cabo la dramatización. En función de las fotografías que se oferten se pueden trabajar los temas propuestos u otros que en ese momento sean de interés para el grupo (sexo, familia, drogas, amigos...) (véase ejemplo en cap. 3, epígrafe «Los productos de la actividad»).
- Observador: Recoger las historias elaboradas por los equipos. Registrar las verbalizaciones de debate.

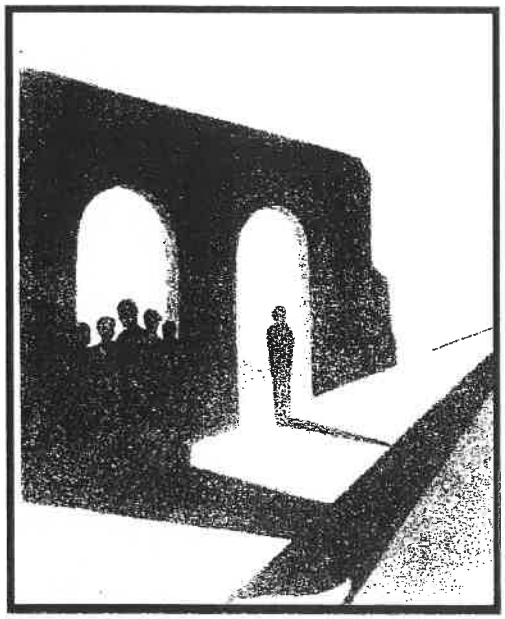
Discusión:

¿Todos habéis colaborado? ¿Qué os han parecido las historias de vuestros compañeros? ¿Os habéis escuchado mutuamente? ¿Han sido coherentes las historias que habéis realizado, tan coherentes como si hubieran sido realizadas por una persona? ¿Ha habido problemas? ¿Cuáles? ¿Cómo se han resuelto? El debate se puede abrir en torno a los temas que se pongan de relieve en las diversas historias elaboradas por el equipo.

Materiales:	***Tiempo:*** 1 h 30'.
Varias fotografías (una por equipo). Folios. Bolígrafos. Materiales para dramatización. Ver ejemplos de fotografías utilizadas.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide







© Ediciones Pirámide







© Ediciones Pirámide

30. LIBERAR AL PRISIONERO

Objetivos:

- Estimular relaciones de ayuda y desarrollo de estrategias para la cooperación.
- Potenciar el sentimiento de aceptación y pertenencia.

Descripción de la actividad:

Uno de los participantes elegido al azar representa al prisionero. El prisionero está amarrado a una silla (con un pañuelo que se suelte con facilidad) que se encuentra en el centro de un círculo amplio. Coloca sus manos en la cabeza y no puede utilizarlas para liberarse. Tampoco puede levantarse con la silla y salir del círculo.

Los demás jugadores son los libertadores, llevan la mano atada en la espalda y en su cintura colgando un pañuelo que representa su vida. Si el carcelero le quita el pañuelo, el libertador muere. Los libertadores no pueden agarrar ni golpear al carcelero, sólo pueden empujarlo. El carcelero (rol rotativo) debe evitar que liberen al prisionero e intenta quitar los pañuelos a los libertadores sin salir del círculo.

Si los libertadores consiguen liberar al prisionero, cambian los roles, se elige al azar otro carcelero y se realizan varias rondas.

Nota:

- Observador: Registrar el número de muertos en cada ronda, las conductas de ayuda de los miembros del grupo y la dinámica grupal en general, así como las verbalizaciones de la fase de discusión o debate.

Discusión:

¿Cómo se ha conseguido liberar a los prisioneros? ¿Qué estrategias han sido más válidas? ¿Cuántos han muerto intentando ayudar a liberar al prisionero? ¿Era fácil arriesgarse para ayudar? El debate puede articularse en torno a la comparación del éxito en la liberación del prisionero con el procedimiento (individual o en cooperación) utilizado por los libertadores en cada ronda.

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Pañuelos (uno por participante). Una silla, una tiza para marcar el círculo y un pañuelo grande para atar al prisionero.	***Estructuración grupal:*** GG.

© Ediciones Pirámide

31. TANGRAM COOPERATIVO

Objetivos:

- Potenciar las relaciones de ayuda y cooperación.
- Promover la comunicación intragrupo para la toma de decisiones por consenso.
- Estimular el sentimiento de aceptación y pertenencia.
- Fomentar el desarrollo del pensamiento creativo.

Descripción de la actividad:

En esta actividad se divide el grupo en equipos de cuatro participantes. Cada equipo recibe un juego Tangram distribuyendo igualitariamente siete piezas a cada miembro. La tarea consiste en realizar figuras combinando las piezas de todos los jugadores y sin que sobre ninguna pieza. En la primera ronda, se puede dar a cada equipo una figura modelo a realizar. En una segunda ronda se puede solicitar que los jugadores se comuniquen para decidir qué figura o figuras van a realizar y acuerden el procedimiento para llevarlas a cabo con la cooperación de todos los jugadores. La decisión sobre la figura a realizar y el procedimiento a seguir debe acordarse por consenso. Después de 30-40 minutos dedicados a la realización cooperativa de figuras, cada equipo observa las producciones de los otros compañeros y se abre un debate.

Notas:

- Profesor: Se pueden utilizar Tangram originales o realizar diversos juegos con cartulina plastificada en cuatro colores (número de juegos en función de los participantes).
- Observador: Registrar si en los grupos las decisiones se toman por consenso, por mayoría o por imposición de algún miembro, si aparecen o no conflictos y cómo se resuelven, si todos colaboran-participan o alguien queda fuera, el procedimiento de realización seguido en cada grupo, las verbalizaciones expuestas en la fase de debate...

Discusión:

¿Todos habéis participado en la decisión de la figura a realizar? ¿Qué os ha aportado la comunicación dentro del grupo? ¿Qué procedimiento habéis seguido para realizar el juego (colocación de piezas por orden, de forma arbitraria...)? ¿Todos habéis cooperado para realizar la figura? ¿Ha habido dificultades en el grupo (alguien pretendía imponer sus ideas al grupo...)? ¿Cuáles? ¿Cómo se han resuelto?

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Un juego Tangram cada cuatro participantes (28 piezas).	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

32. EL MISTERIO DEL SECUESTRO

Objetivos:

- Estimular relaciones de ayuda y cooperación intragrupo.
- Favorecer la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa.
- Potenciar la integración grupal: Animar a la contribución de todos.
- Estructurar situaciones que implican responsabilidad grupal.
- Promover el sentimiento de aceptación y pertenencia.
- Fomentar el razonamiento lógico verbal.

Descripción de la actividad:

En el juego se dan las siguientes instrucciones de juego: «Un avión que volaba de París a Bilbao fue secuestrado. El juego consiste en encontrar entre los sospechosos quién es con mayor probabilidad el secuestrador». Para ello, cada jugador del grupo recibe una nota informativa (una tarjeta con información parcial) que puede o no ser útil para descubrir al secuestrador del avión. El juego consiste en analizar la información recibida y llegar juntos a la respuesta correcta. Los jugadores pueden discutir la información recibida pero no pueden enseñar o entregar la tarjeta a los compañeros del grupo. No ver la tarjeta del otro es una norma importante a seguir en este juego. Cada participante debe dar la información verbalmente cuando lo desee o cuando se lo soliciten los demás. El grupo puede elegir distintas formas de organizarse, puede solicitar que un compañero haga de secretario para anotar las conclusiones del grupo y sus razonamientos, pero en ningún caso se puede dar la tarjeta informativa a otro compañero. Cada participante deberá tener una parte de la información referida a este misterio que deben descubrir cooperativamente.

El juego se compone de 13 pistas informativas, distribuyéndose una tarjeta por jugador en función del tamaño del grupo. Con grupos de 30 jugadores formar tres equipos. Las pistas que deben aparecer en cada tarjeta se describen en el apartado «Pistas informativas del juego el misterio del secuestro».

Notas:

- Profesor: Puesto que el juego tiene un alto nivel de dificultad, en estas edades resulta conveniente sugerir algunos aspectos del procedimiento después de que los equipos hayan realizado una primera lectura de todas las pistas (por ejemplo, tener claro los nombres de los personajes, ir descartándolos en función de las pistas informativas de los miembros del grupo, elegir un secretario...). No obstante, resulta conveniente dejar que durante un tiempo los miembros del grupo afronten la tarea con sus propios recursos. Si después de un tiempo se observan bloqueos fuertes en la comunicación de los equipos, se pueden dar pistas organizativas que les faciliten estructurar los procedimientos implícitos en la tarea de forma adecuada.
- Observador: Registrar los aspectos comportamentales que aparecen en el transcurso del juego y que serán objeto de diálogo (véase discusión), en líneas generales todo lo que ayuda o entorpece para llegar a la conclusión del juego, si hay confusión o frustración hasta el punto de que se pide la solución del juego... Transcribir las verbalizaciones realizadas en la fase de debate o discusión.

© Ediciones Pirámide

Discusión:

El diálogo se plantea en torno a la organización y análisis de lo que hicieron para compartir la información: ¿Cómo se ha organizado el grupo? ¿Cuál ha sido la capacidad de escucha de los miembros del grupo? ¿Cómo se evitó que hablaran todos a un tiempo? ¿Surgió algún líder? ¿Hubo problemas porque alguien no participó en las pistas? ¿Se ignoraron pistas de alguien? ¿Se dieron soluciones erróneas porque no se tuvieron en cuenta todas las pistas? ¿Algún miembro del grupo ha invitado a hablar a aquellos que participaban poco? ¿Se han atendido las pistas de los demás o cada uno estaba centrado en las suyas?

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Un juego de tarjetas cada 13 participantes. Folios y bolígrafos.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

32. El misterio del secuestro: pistas informativas

- El avión fue obligado a volar sobre la isla Fayal (Azores), donde el secuestrador se tiró en paracaídas durante la noche.
- Bárbara Bans y su secretaria llegaron a la isla, por barco, desde las Canarias.
- Matilde Marcos llegó por primera vez a la isla el 16 de agosto.
- El secuestrador tiene cabello marrón claro y ojos azules.
- Elisa López es una arqueóloga que realiza excavaciones en la isla.
- Ana Martín demuestra un gran interés por los festivales religiosos de las Islas Azores.
- La policía encontró a Elisa López desenredando un paracaídas de un árbol.
- Matilde Marcos es la secretaria de Bárbara Bans.
- A Bárbara Bans se le busca en Francia por la venta de 50 kilogramos de marihuana.
- El avión fue secuestrado la tarde del 14 de agosto.
- Dos días después del secuestro la policía de Fayal arrestó a cuatro mujeres que respondían a la descripción hecha del secuestrador.
- La arqueóloga tiene cabello negro y ojos marrones.
- El secuestrador escapó de un hospital mental en Francia.

Razonamientos para la respuesta correcta

Respuesta correcta: Ana Martín (por razonamiento lógico) (Secuestrador: Cabello marrón claro y ojos azules. Llega a la isla el 14 de agosto).

Razones de eliminación de sospechosos:

Bárbara Bans llega el día 16 en barco.
Matilde Marcos (secretaria de Bárbara Bans) llega el 16 en barco.
Elisa López (arqueóloga): cabello negro y ojos marrones.

© Ediciones Pirámide

33. EL ADUANERO

Objetivos:

- Estimular relaciones de ayuda y cooperación intragrupo.
- Favorecer la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa.
- Potenciar la integración grupal: Animar a la contribución de todos.
- Estructurar situaciones que implican responsabilidad grupal.
- Promover el sentimiento de aceptación y pertenencia.
- Razonamiento lógico verbal.

Descripción de la actividad:

En el juego se dan las siguientes instrucciones: «Un aduanero está registrando, uno tras otro, cuatro coches que están cruzando la frontera. Hay un solo pasajero en cada coche y según indica el pasaporte de cada uno de ellos son de edad diferente y de distinto color de ojos. La pregunta que tenéis que responder como grupo, a partir de las tarjetas que se os den como pistas a cada uno, son las siguientes:

- ¿Qué edad tiene el joyero?
- ¿Qué profesión tiene el sueco?
- ¿De qué color son los ojos del hombre que mide 1,83 metros de alto?»

Para ello, cada jugador del grupo recibe una nota informativa (una tarjeta con información parcial) que puede o no ser útil para responder las preguntas. El juego consiste en analizar la información recibida y llegar juntos a la respuesta correcta. Los jugadores pueden discutir la información recibida pero no pueden enseñar o entregar la tarjeta a los compañeros del grupo. Cada participante debe dar la información verbalmente cuando lo desee o cuando se lo soliciten los demás. El grupo puede elegir distintas formas de organizarse, puede solicitar que un compañero haga de secretario para anotar las conclusiones del grupo y sus razonamientos, pero en ningún caso se puede dar la tarjeta informativa a otro compañero.

El juego se compone de 11 pistas informativas, distribuyéndose una tarjeta por jugador. Con grupos de 30 jugadores formar tres equipos. Las pistas que deben aparecer en cada tarjeta se describen en el apartado «Pistas informativas del juego el aduanero».

Notas:

- Profesor: Entregar un cuadro esquema vacío para facilitar la integración de los datos. Enfatizar el respeto por la regla básica del juego que consiste en aportar información al grupo únicamente de forma verbal, ya que no se debe enseñar o entregar la tarjeta a otro compañero.
- Observador: Registrar los aspectos comportamentales que aparecen en el transcurso del juego y que serán objeto de diálogo (véase discusión), en líneas generales, todo lo que ayuda o entorpece para llegar a la meta del juego, si hay confusión o frustración hasta el punto de que se pide la solución del juego... Transcribir las verbalizaciones realizadas en la fase de debate o discusión.

© Ediciones Pirámide

Discusión:

El diálogo se plantea en torno a la organización y análisis de lo que hicieron para compartir la información: ¿Cómo se ha organizado el grupo? ¿Cuál ha sido la capacidad de escucha de los miembros del grupo? ¿Cómo se evitó que hablaran todos a un tiempo? ¿Surgió algún líder? ¿Hubo problemas porque alguien no participó en las pistas? ¿Se ignoraron pistas de alguien? ¿Se dieron soluciones erróneas porque no se tuvieron en cuenta todas las pistas? ¿Algún miembro del grupo ha invitado a hablar a aquellos que participaban poco? ¿Se han atendido las pistas de los demás o cada uno estaba centrado en las suyas?

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Un juego de tarjetas cada 11 participantes. Folios y bolígrafos. Cuadro esquema para la integración de datos (uno por equipo).	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

33. El aduanero: pistas informativas

- Uno de los cuatro turistas tiene 51 años y pasa la frontera inmediatamente después del turista que mide 1,64.
- El finlandés tiene 29 años y cruza la frontera el último.
- El francés pasa la frontera inmediatamente antes que el electricista de ojos castaños.
- El confeccionador es el tercero en cruzar la frontera y mide 1,71.
- El turista inglés pasa la aduana inmediatamente después del artista.
- El artista tiene 37 años y ojos azules.
- El conductor de ojos grises mide 1,79 metros y pasa la frontera inmediatamente después que el artista.
- La profesión del finlandés es electricista.
- El hombre que tiene 43 años mide 1,71 metros.
- El conductor de ojos verdes pasa la aduana inmediatamente después que el inglés.
- El turista que mide 1,64 metros cruza la frontera el primero y es artista.

© Ediciones Pirámide

Cuadro esquema de resultados para el profesor

	1	2	3	4
Profesión	Artista	Joyero	Confeccionador	Electricista
Edad	37	51	43	29
Nacionalidad	Sueco	Inglés	Francés	Finlandés
Ojos	Azules	Grises	Verdes	Castaños
Altura	1,64	1,79	1,71	1,83

El joyero tiene 51 años.
El sueco es artista de profesión.
Los ojos del hombre que mide 1,83 son de color castaño.

Cuadro esquema para la integración de datos (equipos)

	1	2	3	4
Profesión				
Edad				
Nacionalidad				
Ojos				
Altura				

© Ediciones Pirámide

34. TITULAR LA FOTO

Objetivos:

- Promover la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa.
- Potenciar procesos de comunicación y de restructuración cognitiva.
- Estimular las relaciones de cooperación intragrupo.
- Fomentar la toma de decisiones por consenso.
- Favorecer la creatividad verbal.

Descripción de la actividad:

Se divide al grupo en equipos, de cinco o seis participantes, a cada uno de los cuales se les entrega la misma foto. La tarea de cada equipo consiste en poner un título a la foto que han recibido. Para ello, en primer lugar, los miembros del equipo indican los títulos que les sugiere la foto y un secretario los transcribe a un papel. En segundo lugar, deben elegir un título por consenso, bien seleccionando una de las ideas aparecidas, bien elaborando otro título nuevo mediante la integración de las aportaciones de todos los miembros del equipo. Tienen que tratar de proponer un título que sea elegido con el consenso de todos los miembros, pero si pasado un tiempo no lo consiguen, el profesor indica que realicen la elección por mayoría (votando los títulos propuestos). Posteriormente, todos se reúnen en gran grupo, y cada secretario indica el título que han decidido en su equipo. Asimismo, informa de los otros títulos planteados, del proceso que han seguido para realizar la tarea y si la decisión se ha tomado por consenso o por mayoría. Mientras los secretarios informan, el profesor anota en la pizarra el título elegido por cada equipo. En último lugar, y partiendo de los títulos anotados en la pizarra, ponen un título final consensuado por todos los miembros del grupo. Si se dieran grandes discrepancias, se puede elegir el título por mayoría (votando los títulos anotados en la pizarra). Posteriormente, se inicia el debate.

Notas:

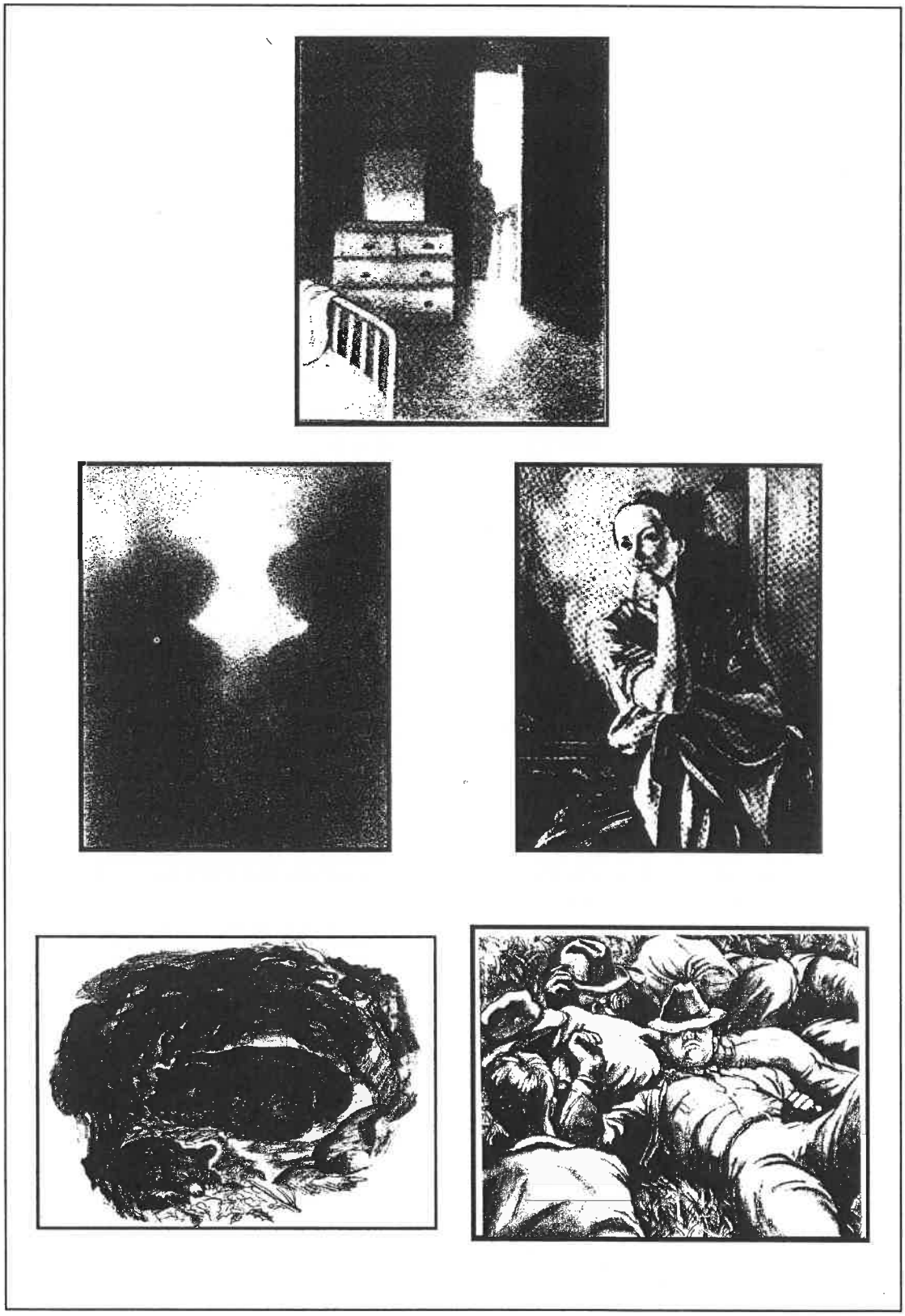
- Profesor: A partir de las ideas planteadas por los equipos, se puede integrar y proponer uno o dos títulos para ser consensuados por el grupo (véase ejemplo en capítulo 3, epígrafe «El diario de las sesiones y los productos de la actividad»).
- Observador: Adjuntar la foto. Describir los títulos de cada equipo indicando si la elección se ha realizado por consenso o por mayoría y el título final consensuado por todo el grupo. Registrar las verbalizaciones del debate.

Discusión:

¿Todos habéis contribuido a la actividad? ¿Ha sido fácil tomar la decisión en cada equipo? ¿Se ha impuesto la idea de algún componente o se ha puesto el título con la participación de todos? ¿El título que se ha consensuado nos parece bien a todos? ¿Qué ha aportado la discusión en grupo? Ventajas y desventajas de las decisiones por consenso y por mayoría (tiempos de ejecución, evidencia de las discrepancias individuales, calidad de las conclusiones, satisfacción de los miembros del grupo...).

Materiales:	***Tiempo:*** 30'.
Varias fotografías, imágenes o dibujos idénticos (una por equipo) (de cualquier tema). Ver ejemplos de fotografías utilizadas.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide



© Ediciones Pirámide

35. EL FANTASMA DEL CASTILLO

Objetivos:

- Favorecer la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa.
- Potenciar la integración grupal: Animar a la contribución de todos (relaciones de ayuda y cooperación intragrupo).
- Promover el sentimiento de aceptación y pertenencia.
- Razonamiento lógico verbal.

Descripción de la actividad:

Se divide el grupo en pequeños equipos de cinco miembros. Cada miembro recibe una hoja informativa en la que se le plantea el problema a descubrir y una tarjeta en la que aparece una de las cinco pistas que pueden conducir a la resolución. Los componentes de cada equipo deberán compartir verbalmente la información recibida para llegar a una resolución del problema, elaborada en cooperación y con el consenso de todo el equipo.

La situación que se plantea en la hoja informativa es la siguiente:

«En un castillo encantado viven seis personajes: el rey, la reina, la princesa, el príncipe, la dama de la princesa y un fantasma que se come a todo aquel a quien ataca.

Los habitantes del castillo pueden estar en ese momento juntos o separados en uno de estos lugares: la almena, la ventana alta, la ventana baja, la puerta.

Nos urge localizarlos para avisarles dónde está el fantasma. El único que nos puede dar pistas es el bufón del rey, que como hombre astuto ha huido del castillo. Sin embargo, no debe tener mucha simpatía por los habitantes del castillo, puesto que a pesar de la urgencia de la situación nos ha dado la información en clave. Las frases que están en las fichas informativas (tarjetas) son las respuestas del bufón a nuestras preguntas. Cada uno de vosotros tenéis una parte de la información que debéis compartir con los demás miembros del equipo para deducir, lo más rápidamente que podamos, dónde se encuentra el fantasma para avisar a los del castillo».

Pistas informativas. Cada frase se escribe en una tarjeta y se distribuye entre los cinco miembros del equipo.

1. El fantasma ha celebrado la luna engulléndose a un ratón; y en este momento duerme más arriba que el rey.
2. El príncipe está entre la dama y la reina; no se sabe qué hace con la princesa.
3. El rey está entre el fantasma y la princesa.
4. La dama está más abajo que la princesa.
5. El rey y la reina están juntos estudiando inglés.

Resultados:

- El fantasma está en la almena.
- El rey y la reina están en el segundo piso.
- El príncipe y la princesa están en el primer piso.
- La dama está en la puerta.

© Ediciones Pirámide

Nota:

- Observador: Recoger las hojas con los resultados de los equipos para posterior análisis. Registrar las verbalizaciones del debate.

Discusión:

¿Todos habéis participado en la resolución definitiva de vuestro equipo? ¿Ha resultado fácil realizarlo en equipo? Cuando ha habido discrepancias, ¿se daban argumentos desde las diversas posiciones tratando de convencer al otro? ¿Ha sido fácil llegar a una decisión por consenso? ¿Qué problemas ha habido en cada grupo? ¿Cómo se han resuelto? ¿Qué dificultó llegar a la solución? ¿Qué ha aportado la discusión en grupo?

Materiales:	***Tiempo:*** 30'.
Una hoja informativa por participante y otra por equipo.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

35. El fantasma del castillo. Hoja informativa

En el castillo encantado viven seis personajes:

- El rey.
- La reina.
- La princesa.
- El príncipe.
- La dama de la princesa.
- Un fantasma que se come a todo aquel a quien ataca.

Los habitantes del castillo pueden estar en ese momento juntos o separados en uno de estos lugares:

- La almena.
- La ventana alta.
- La ventana baja.
- La puerta.

Nos urge localizarlos para avisarles de dónde está el fantasma. El único que nos puede dar pistas es el bufón del rey, que como hombre astuto ha huido del castillo. Sin embargo, no debe tener mucha simpatía por los habitantes del castillo, puesto que a pesar de la urgencia de la situación nos ha dado la información en clave. Las frases que aparecen en vuestras tarjetas son las respuestas del bufón a nuestras preguntas. Con esta información tenemos que deducir, lo más rápidamente que podamos, dónde se encuentra el fantasma para avisar a los del castillo.

© Ediciones Pirámide

MÓDULO V
Percepciones y estereotipos

36. PERCEPCIONES GRÁFICAS

Objetivos:

- Experimentar las limitaciones fisiológicas y psicológicas de la capacidad de percepción (percepción y observación dependen de factores subjetivos).
- Ampliar miras, flexibilizar puntos de vista propios, apertura a otras posibles percepciones, explicaciones o puntos de vista sobre el mismo hecho.
- Estimular la flexibilidad perceptiva facilitadora del pensamiento creativo.

Descripción de la actividad:

Se reparte una lámina de la imagen de la dama a cada participante. La tarea consiste en observar individualmente la imagen durante tres minutos e indicar: 1) la edad de la dama y 2) tres elementos o características sobresalientes o que parezcan fundamentales de la imagen. Posteriormente, en gran grupo, se abre un debate donde se exponen y sintetizan las distintas percepciones tenidas (edad de la dama y tres características relevantes). La exposición de las respuestas individuales pondrá de relieve la diversidad perceptiva frente al mismo estímulo, lo que evidenciará la conclusión de la actividad, es decir, la subjetividad de la percepción y la importancia de ser flexibles ante la misma.

Después de llevar a cabo la discusión en base a la imagen de la dama, se distribuye otra lámina con imágenes de ilusiones ópticas (Ilusión de Müller-Lyer. Ilusión del Círculo de Ebbinghaus. Cubo de Necker. Imagen de la copa de Rubin). Sucesivamente se observan las cinco imágenes y se pregunta a los participantes sobre la percepción que tienen de ellas: longitud de las líneas de Müller-Lyer, tamaño de los círculos centrales de Ebbinghaus, orientación del cubo de Necker, imagen de la copa de Rubin, dirección de las espirales.

Nota:

- Observador: Registrar las percepciones del grupo y los comentarios que se realicen en el proceso de integración de los resultados en gran grupo de la imagen de la dama. Asimismo, registrar la información verbal y el debate que se plantee con las ilusiones ópticas.

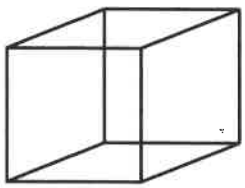
Discusión:

Se abre un debate, integrando y sintetizando las distintas percepciones tenidas por los miembros del grupo en relación a la edad de la dama y a tres de sus características relevantes. Conclusión: Frente a un mismo estímulo podemos tener distintas percepciones. Los juegos de ilusiones ópticas pueden ser apropiados para demostrar la relatividad, la subjetividad de la percepción. Las experiencias previas influyen en la forma de percibir las situaciones actuales. Ser conscientes de que nuestra percepción influye en nuestro comportamiento y éste condiciona el comportamiento de los demás. Otros ejemplos: cebra: negra con rayas blancas o blanca con rayas negras; botella: semivacía o semillena.

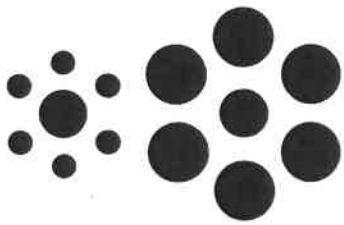
© Ediciones Pirámide

Materiales: Dos láminas por participante (L1. Dama; L2. Ilusiones ópticas: líneas, círculos, copa, cubo, espirales). Ver ejemplos de imágenes utilizadas.	***Tiempo:*** 45'. ***Estructuración grupal:*** I-GG.

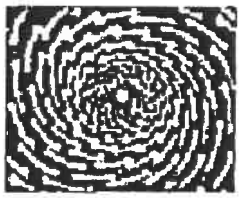




Cubo de Necker



Ilusión del círculo
de Ebbinghaus



Espirales

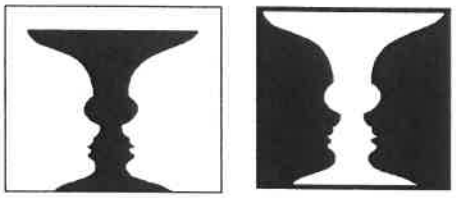


Imagen de la copa de Rubín



Ilusión de Müller-Lyer

© Ediciones Pirámide

37. INFORMACIÓN Y CLICHÉS

Objetivos:

- Poner de relieve que la información disponible, siempre parcial, condiciona las percepciones y los juicios que hacemos sobre la realidad.
- Clarificar el concepto de cliché o estereotipo, evidenciando la tendencia a la construcción de clichés erróneos sobre la realidad configurados con escasa información.
- Fomentar la flexibilidad frente a las propias ideas.

Descripción de la actividad:

Cada participante recibe una hoja en la que se aportan datos biográficos de dos niños. Se solicita que de forma individual lean la información, respondiendo a tres preguntas en relación a cada uno de ellos: 1) si estos niños estuvieran en tu clase, qué pensarías de ellos, 2) si estos niños estuvieran en tu clase, cómo crees que te comportarías con ellos y 3) cómo crees que serán dentro de cinco años.

Posteriormente, el profesor, sin emitir ningún juicio de valor, va preguntando a los miembros del grupo, que informan de sus respuestas en relación a los tres interrogantes planteados en cada caso. Cuando se han leído todas las respuestas, se sintetizan los resultados y se abre un debate sobre los mismos: ¿Qué pensáis sobre las respuestas que se han dado? Transcurrido un tiempo de debate, el profesor informa al grupo de los nombres de las personas de las que han leído datos biográficos (Einstein y Edison). En último lugar, se pregunta qué piensan ahora, qué podrían concluir con todo lo comentado en el debate y, con este dato nuevo, sobre la identidad de estos niños.

Nota:

- Observador: Recoger las hojas de respuesta para posterior análisis. Registrar sintéticamente la información que se exponga en los debates (véase ejemplo en cap. 3, epígrafe «Los productos de la actividad»).

Discusión:

El primer debate gira en torno a las respuestas dadas por los miembros del grupo a las tres preguntas formuladas. Se analizan las respuestas, sintetizando al final las opiniones del grupo. Después de aportar información sobre la identidad de los personajes, se abre un nuevo debate preguntando: qué piensan ahora, qué podrían concluir con todo lo comentado en el debate y, con este dato nuevo, sobre la identidad de estos niños.

Conclusiones: La información que tenemos de la realidad es parcial. Evitar formar rápidos clichés. Considerar los sesgos de la información disponible siendo reflexivos frente a ella. Respeto por las diferencias (pese a las diferencias, todos los humanos participamos de las mismas preocupaciones y deseos básicos).

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Hojas de respuesta para cada participante. Pizarra.	***Estructuración grupal:*** I-GG.

© Ediciones Pirámide

37. Información y clichés: hoja de respuesta. Historia 1

Es un chico del primer ciclo de educación secundaria que ha recibido un certificado médico en donde se le dice que debido a sus crisis nerviosas es necesario que deje los estudios durante un curso. El chico, por otra parte, no es un buen estudiante, no tiene amigos, los profesores lo consideran un caso problemático y su padre se avergüenza de él debido a su falta de habilidad atlética. Todo esto le influye para tener una mala adaptación escolar. En su desarrollo evolutivo hay que notar que habló demasiado tarde. Tiene conductas raras y sus padres lo miran como diferente.

Si este chico estuviera en tu clase, ¿qué pensarías de él?

Si este chico estuviera en tu clase, ¿cómo crees que te comportarías con él?

¿Cómo crees que será dentro de cinco años?

© Ediciones Pirámide

37. Información y clichés: hoja de respuesta. Historia 2

Es un chico de seis años. Tuvo la cabeza abultada al nacer. Se cree que ha tenido meningitis. Tres hermanos suyos murieron antes de que él naciera. Su madre no está de acuerdo con sus parientes y vecinos, que le dicen que su hijo es subnormal. Enviado el chico a la escuela, el maestro cree que tiene una enfermedad mental. Su madre se enfada, saca al niño de la escuela y decide enseñarle ella misma.
Si este chico estuviera en tu clase, ¿qué pensarías de él?
Si este chico estuviera en tu clase, ¿cómo crees que te comportarías con él?
¿Cómo crees que será dentro de cinco años?

© Ediciones Pirámide

38. IDEAS Y PREJUICIOS

Objetivos:

- Analizar percepciones y estereotipos propios, contrastando éstos con los de otros miembros del grupo.
- Analizar el origen de estas percepciones.
- Reflexionar sobre el impacto de las percepciones en las conductas y sobre elementos que puedan contribuir a la modificación de percepciones erróneas.
- Estimular la reestructuración cognitiva mediante procesos de comunicación.

Definición de conceptos:

Racismo: Doctrina que afirma la superioridad de una raza sobre las demás.

Etnocentrismo: Tendencia a considerar las actitudes y valores del propio grupo social como paradigma universal. Tendencia a verbalizar expresiones hostiles hacia una variedad de grupos étnicos y a ser acríticamente favorable a todo lo que provenga de los grupos con los que se identifica el sujeto...; se basa en la distinción rígida entre mi grupo y los demás. Prejuicio o actitud hostil hacia los demás grupos y tendencia a favorecer al propio grupo.

Xenofobia: Odio a lo extranjero provocado por una sugestión de origen social.

Discriminar: Segregar, separar alegando diferencias raciales, sociales, sexuales...

Descripción de la actividad:

Se entrega a cada participante un folio en el que aparecen tres o cuatro frases incompletas, solicitando que completen las frases, rápidamente, contestando con lo primero que les venga a la mente, sin evaluar o juzgar la idea surgida.

Posteriormente se distribuyen por el suelo del aula varios pliegos de papel de embalar (uno por cada frase), de gran tamaño y alargados (que permitan incluir tantas respuestas como número de participantes), cada uno de los cuales se encabeza con una frase incompleta. Todos los participantes se acercan a los pliegos y transcriben el texto con el que han completado esa frase (deben escribir sus respuestas sin leer las anteriores; luego se realizará una fase de análisis).

Cuando se han escrito en los pliegos todas las respuestas a las frases, el profesor guiará el análisis (lee las frases de cada pliego en alto) y la discusión (pregunta al grupo qué imagen se tiene en general de ese colectivo). De este modo, se clarifica el concepto que ese grupo tiene de los colectivos analizados (emigrantes, negros, gitanos, marginados, las mujeres, los hombres...) o de otros constructos objeto de valoración (la amistad, las drogas, los profesores, el amor, la violencia...). Para analizar el concepto que el grupo tiene de ese colectivo se pueden valorar las respuestas dadas como positivas, negativas o neutrales, haciendo un cómputo general del tipo de respuestas planteadas en cada frase (cuántas positivas, negativas y neutras en relación a cada colectivo estudiado). Se entiende por respuestas positivas aquellas que resaltan algo positivo de ese colectivo (por ejemplo los negros son grandes deportistas, cantan bien, son muy agradables, muy importantes), en contraposición a las negativas (los gitanos son sucios, roban, me dan asco...) o a las neutras (los marroquíes son los que viven en el sur, venden alfombras, tienen un color de piel distinto).

© Ediciones Pirámide

En una segunda fase, se formulan al grupo varias preguntas, recogiendo sintéticamente sus respuestas en la pizarra:

- ¿Cuál es el origen de nuestras creencias? ¿Por qué tenemos estas percepciones sobre las cosas? (periódicos, libros, cómics, películas, padres, amigos, escuela...).
- ¿Cómo influye lo que percibimos en nuestra forma de comportarnos? (por ejemplo, si yo tengo la percepción X del grupo X, «los gitanos roban»..., ¿cómo me comportaré con sus miembros?). En relación a esta pregunta, formularla utilizando ejemplos concretos de los colectivos estudiados en los que se hayan puesto de manifiesto actitudes rechazantes, xenófobas, etc. Seleccionar percepciones de rechazo a colectivos sociales puestas de relieve en las respuestas de los miembros del grupo.
- ¿Qué puede ayudarnos a modificar nuestras percepciones? (información, contacto...).

Notas:

- Profesor: Ni el profesor ni los miembros del grupo deben emitir juicios de valor sobre las percepciones de otros. El objetivo es clarificar las percepciones propias, contrastarlas con las que tienen otros, analizar su origen y el impacto que tienen en la conducta.
- Profesor: Se presenta una hoja de respuestas con distintas frases incompletas para realizar la actividad en diversas ocasiones. Se pueden utilizar otros conceptos de análisis recogiendo otras palabras que hagan referencia a colectivos sobre los que se quiera reflexionar.
- Observador: Recoger las hojas de respuesta de las frases incompletas para posterior análisis. Registrar las verbalizaciones del debate.

Discusión:

Fase 1: Lectura de las respuestas. Conclusión general sobre la percepción que se tiene de cada colectivo (análisis de respuestas positivas, negativas y neutras).

Fase 2: Preguntas que ayuden a: 1) analizar la procedencia de las ideas o percepciones que tenemos, 2) analizar el impacto de las percepciones en la conducta y 3) clarificar elementos que ayuden a modificar creencias erróneas.

Materiales:

Un folio con varias frases incompletas por participante (el número de frases dependerá del tiempo disponible para la actividad). Pliegos grandes de papel de embalar. Rotuladores. Pizarra. Bolígrafos.

Tiempo: 60′ (3-4 frases).

Estructuración grupal: I-GG.

© Ediciones Pirámide

38. Ideas y prejuicios: hoja de respuesta

Los negros .....

Los gitanos .....

Las personas que han estado en la cárcel.....

Los emigrantes .....

La gente rica.....

Las personas violentas .....

Los musulmanes.....

La gente pobre .....

Los adictos a las drogas .....

Los alcohólicos.....

Los hombres .....

Las mujeres .....

Los marginados .....

Los profesores .....

La contaminación .....

El amor .....

El machismo.....

El feminismo .....

La violencia.....

Las drogas .....

Los amigos .....

Los padres .....

La sexualidad .....

© Ediciones Pirámide

39. HECHOS Y OPINIONES

Objetivos:

- Diferenciar hechos y opiniones.
- Identificar deducciones erróneas y cogniciones prejuiciosas.

Descripción de la actividad:

Cada participante recibe una hoja de respuestas en la que se presentan afirmaciones en relación a las cuales debe indicar si lo que se afirma es un hecho o una opinión. Posteriormente, el profesor va preguntando en cada afirmación si es un hecho o una opinión. Se comentan las respuestas en alto y se argumenta cuando existan discrepancias. En último lugar, los participantes inventan afirmaciones y los demás deben diferenciar si estas afirmaciones son hechos u opiniones. Al finalizar esta fase, el profesor puede leer en alto pares de afirmaciones (véase variante) solicitando al grupo la identificación de deducciones erróneas y cogniciones prejuiciosas. Para ello se define previamente el prejuicio como «un juicio que se emite sobre algo o alguien sin tener datos o pleno conocimiento, un juicio o predicción sobre alguien teniendo en cuenta únicamente su apariencia física, religión, sexo, pertenencia étnica...».

Notas:

- Profesor: Se ofertan varias frases que pueden servir de estímulo para realizar la actividad. No obstante, se pueden seleccionar algunas de éstas para comentar en una sesión o se pueden inventar otras que amplíen las posibilidades de la tarea en función de diversas temáticas que se quieran abordar.
- Observador: Recoger las hojas de respuesta y los argumentos que se viertan en las afirmaciones en las que surjan discrepancias. Registrar las frases inventadas por los miembros del grupo.

Variante:

- *Deducciones y prejuicios:* Al finalizar la diferenciación entre hechos y opiniones, el profesor puede plantear una serie de frases al grupo (véanse ejemplos) proponiendo que identifiquen las frases que indican hechos objetivos o contenidos descriptivos, así como frases que impliquen deducciones erróneas y cogniciones negativas o prejuiciosas (marcadas con asterisco).

Discusión:

Corrección y diferenciación de hechos y opiniones. Comunicación de argumentos cuando se producen discrepancias. Clarificación de la diferencia entre ambos conceptos.

Materiales:	***Tiempo:*** 30'.
Hoja de respuesta (una por participante). Bolígrafos.	***Estructuración grupal:*** I-GG.

© Ediciones Pirámide

39. Hechos y opiniones: hoja de respuesta

En primavera salen las flores.

El amarillo es un color.

En otoño algunos árboles pierden las hojas.

Los chicos son un poco chulos.

En el tercer mundo los niños se mueren de hambre.

Los niños son más fuertes que las niñas.

Los ricos son más guapos.

Los catalanes son más trabajadores que los andaluces.

Los musulmanes son machistas y maltratan a sus mujeres.

Los gitanos han sido expulsados de muchos países en el transcurso de la historia.

Los africanos tienen mucho ritmo.

En el campo se vive mejor que en la ciudad.

En diciembre hace frío.

Las personas que leen mucho saben más.

A los gitanos no les gusta trabajar y por eso viven en la sociedad marginalmente.

Las mujeres son más inteligentes que los hombres.

Las personas son pobres porque quieren.

Escalar montañas supone un gran esfuerzo.

Los musulmanes son personas como los demás, únicamente tienen otra cultura y costumbres diferentes de las nuestras.

Los musulmanes no tienen una verdadera fe porque no creen en Dios.

El perro es el mejor amigo del hombre.

La fruta es buena para el cuerpo.

Los caballos son inteligentes.

Hacer deporte es bueno para la salud.

Las chicas son más sensibles que los chicos.

Induráin es uno de los mejores corredores de la historia.

El fútbol es deporte de chicos.

Las películas dramáticas son peores que las de acción.

© Ediciones Pirámide

39. Hechos y opiniones: hoja de corrección

H	En primavera salen las flores.
H	El amarillo es un color.
H	En otoño algunos árboles pierden las hojas.
O	Los chicos son un poco chulos.
H	En el tercer mundo los niños se mueren de hambre.
O	Los niños son más fuertes que las niñas.
O	Los ricos son más guapos.
O	Los catalanes son más trabajadores que los andaluces.
O	Los musulmanes son machistas y maltratan a sus mujeres.
H	Los gitanos han sido expulsados de muchos países en el transcurso de la historia.
O	Los africanos tienen mucho ritmo.
O	En el campo se vive mejor que en la ciudad.
H	En diciembre hace frío.
H	Las personas que leen mucho saben más.
O	A los gitanos no les gusta trabajar y por eso viven en la sociedad marginalmente.
O	Las mujeres son más inteligentes que los hombres.
O	Las personas son pobres porque quieren.
H	Escalar montañas supone un gran esfuerzo.
H	Los musulmanes son como los demás, únicamente tienen otra cultura y costumbres diferentes de las nuestras.
O	Los musulmanes no tienen una verdadera fe porque no creen en Dios.
O	El perro es el mejor amigo del hombre.
H	La fruta es buena para el cuerpo.
O	Los caballos son inteligentes.
H	Hacer deporte es bueno para la salud.
O	Las chicas son más sensibles que los chicos.
H	Induráin es uno de los mejores corredores de la historia.
O	El fútbol es deporte de chicos.
O	Las películas dramáticas son peores que las de acción.

© Ediciones Pirámide

39. Hechos y opiniones (variante)

- Ella ha robado las fresas. Mira cómo tiene la camiseta manchada de rojo*.
- Es muy inteligente. Sus notas son siempre sobresalientes.
- Hará mal el examen. Normalmente suspende*.
- Mira cómo viste. Debe de ser muy pobre*.
- Es un profesor exigente. Pone deberes todos los días.
- No quiero jugar con él. Tiene la piel de otro color*.
- Seguro que por su culpa vamos a perder el partido. Es muy lento*.
- Tiene los ojos azules, lleva una gorra blanca y camisa roja.
- Seguro que le eligen a él. Es el preferido del profesor*.
- No se puede confiar en ella. Tiene una expresión muy extraña*.
- Dijo que no quería venir a la fiesta. Estaba muy cansada.
- Mejor que no sea mi amigo. Es argelino y su forma de vestir es rara*.
- Debe ser muy astuto. Tiene los ojos rasgados*.
- Es muy alto. Encesta mucho en baloncesto.
- Es una chica. Jugará mal al fútbol*.
- ...

© Ediciones Pirámide

40. PERIODISMO CRÍTICO

Objetivos:

- Estimular la capacidad crítica frente a los medios de información.
- Identificar sesgos de la información e interpretaciones derivadas.
- Promover la comunicación intragrupo.
- Estimular la cooperación grupal.

Descripción de la actividad:

Se selecciona la misma noticia de dos o tres periódicos diferentes y se analizan los datos y las interpretaciones diferenciales que se dan en los respectivos periódicos. Para ello se divide el grupo en equipos de cinco-seis participantes. Cada equipo lee las dos o tres versiones periodísticas de la misma noticia y las compara tratando de clarificar algunas cuestiones como:

- Los datos que se aportan.
- Los argumentos que manejan.
- La visión de la realidad que tienen.
- Si se posicionan a favor de alguien.
- Qué explicación dan al conflicto o al tema.
- La orientación del periódico a partir de los elementos de la noticia...

Un secretario toma nota de las conclusiones de su equipo. Posteriormente, se leen en alto los análisis realizados por cada equipo y en base a las conclusiones se abre el debate.

Notas:

- Profesor: Seleccionar una noticia de actualidad y que interese temáticamente al grupo.
- Observador: Recoger los análisis que cada equipo hace de la noticia. Anotar las verbalizaciones que se planteen en la fase de discusión.

Discusión:

Se comentan en gran grupo las conclusiones a las que ha llegado cada equipo y se abre un debate en torno al tema. Algunas conclusiones: los sesgos en los datos, en la información disponible sobre la realidad influyen en la interpretación que hacemos de la misma.

Materiales:

La misma noticia en dos o tres periódicos diferentes que se entregan a cada equipo. Folios. Bolígrafos.

Tiempo: 60'.

Estructuración grupal: PG-GG.

© Ediciones Pirámide

41. IMÁGENES DE OTROS PUEBLOS

Objetivos:

- Examinar imágenes de otras naciones y clarificar la procedencia de estas imágenes.
- Contrastar las imágenes propias con las de los demás.
- Identificar percepciones, estereotipos y prejuicios.
- Ampliar el conocimiento de otros pueblos o naciones: Flexibilizar clichés y estereotipos.
- Estimular la reestructuración cognitiva mediante procesos de comunicación intragrupo.

Definición de conceptos:

Racismo: Doctrina que afirma la superioridad de una raza sobre las demás.

Etnocentrismo: Tendencia a considerar las actitudes y valores del propio grupo social como paradigma universal. Tendencia a verbalizar expresiones hostiles hacia una variedad de grupos étnicos y a ser acríticamente favorable a todo lo que provenga de los grupos con los que se identifica el sujeto...; se basa en la distinción rígida entre mi grupo y los demás. Prejuicio o actitud hostil hacia los demás grupos y tendencia a favorecer al propio grupo.

Xenofobia: Odio a lo extranjero provocado por una sugestión de origen social.

Discriminar: Segregar, separar alegando diferencias raciales, sociales, sexuales...

Interdependencia: Relaciones de dependencia recíproca entre individuos, grupos, naciones.

Descripción de la actividad:

Cada participante recibe una hoja con varias frases incompletas referidas a otros pueblos o naciones. En primer lugar, de forma individual, deben completar las frases, lo que permitirá observar la imagen que tienen de ese pueblo o nación. Cada participante completa las frases, rápidamente, contestando con lo primero que le venga a la mente, sin evaluar o juzgar la idea surgida. Posteriormente se distribuyen por el suelo del aula varios pliegos de papel de embalar (uno por frase), alargados (cuya longitud permita incluir tantas respuestas a la frase como número de participantes), y cada uno de los cuales se encabeza con una frase incompleta (por ejemplo, los estadounidenses). Todos los participantes se acercan a los pliegos y transcriben el texto con el que han completado esa frase (deben escribir sus respuestas sin leer las anteriores luego se realizará una fase de análisis). Cuando se han escrito en los pliegos todas las respuestas a las frases, el profesor guiará el análisis (lee las frases de cada pliego en alto) y la discusión (pregunta al grupo qué imagen se tiene en general de ese colectivo), clarificando el concepto que ese grupo tiene de los pueblos analizados mediante la valoración de las ideas escritas como positivas, negativas o neutrales. Se entiende por respuestas positivas aquellas que resaltan algo positivo de ese colectivo (son buenas personas, bailan bien, son encantadores y amigables) en contraposición a las negativas (son violentos, son envidiosos, los odio, me parecen unos chulos, deberían irse de este país...) o a las neutras (viven en Barcelona, bailan jotas, juegan al fútbol, suelen hacer aceite de oliva...).

En una segunda fase, se divide la pizarra en tres partes, para recoger las respuestas a las tres preguntas que se formulan al grupo (trabajar con los ejemplos concretos en relación a los cuales el grupo haya manifestado imágenes negativas):

© Ediciones Pirámide

- ¿Cuál es el origen de las imágenes que tenemos de otros pueblos o naciones?
- ¿Cómo influye lo que percibimos en nuestra forma de comportarnos? (por ejemplo, si tengo la percepción X del grupo X..., ¿cómo me comportaré con ellos?).
- ¿Qué puede ayudarnos a modificar nuestras percepciones? (información, contacto...).

Notas:

- Profesor: No se deben emitir juicios de valor sobre las percepciones. El objetivo es clarificar las percepciones propias, contrastarlas con las de otros, analizar su origen y el impacto que tienen en la conducta.
- Profesor: Para este ejercicio se presenta una hoja de respuesta en la que se sugieren algunos pueblos o naciones (estadounidenses, rusos, argentinos, marroquíes, japoneses, chinos, vascos, catalanes, gallegos, españoles, andaluces, alemanes, franceses...); no obstante, se puede seleccionar cualquier país del que se quiera explorar la imagen que el grupo tiene de él (se sugiere no analizar más de cinco cada vez que planteemos la actividad).
- Profesor: Si se identifican cogniciones negativas o prejuiciosas hacia algún país, se puede proponer, al finalizar la sesión, la formación de cuatro o cinco equipos cada uno de los cuales deberá traer a la sesión siguiente información relacionada con ese colectivo social hacia el que se ha hecho manifiesta una actitud prejuiciosa por parte del grupo. Cada equipo puede encargarse de segmentos de información: vestimenta, religión, habitantes, costumbres, alimentación, geografía, flora-fauna, fiestas... y en la sesión siguiente los equipos comparten la información recogida, analizándose si ésta ayuda a conocer mejor a ese pueblo y/o a mejorar la imagen de ellos desde ese mayor conocimiento y comprensión. Este análisis más cognitivo se podría complementar con representaciones dramáticas. Al finalizar el debate posterior a la puesta en común de la información cada equipo podría inventar una historia en la que los miembros del grupo adopten el papel de personas de ese país.
- Observador: Recoger las hojas de respuesta de las frases incompletas para posterior análisis. Registrar los comentarios del debate y las respuestas anotadas en la pizarra.

Discusión:

Fase 1: Lectura de las respuestas. Conclusión general sobre la percepción que se tiene de cada país (valoración de las respuestas en positivas, negativas y neutras).

Fase 2: Preguntas que ayuden a: 1) analizar la procedencia de las ideas o percepciones que tenemos (periódicos, libros, cómics, películas, padres, escuela...), 2) reflexionar sobre el impacto de las percepciones en la conducta y 3) clarificar elementos que ayudan a modificar imágenes erróneas. Se trata de clarificar qué imágenes han resultado de los distintos pueblos y si hay acuerdo o no entre los miembros del grupo.

Materiales:	***Tiempo:*** 60'-90' (en función del número de frases).
Una hoja de respuestas por participante. Bolígrafos. Pliegos grandes de papel de embalar. Rotuladores. Pizarra.	***Estructuración grupal:*** I-GG.

© Ediciones Pirámide

41. Imágenes de otros pueblos. Hoja de respuesta

Los chinos .....

Los norteamericanos .....

Los cubanos.....

Los marroquíes.....

Los japoneses .....

Los rusos .....

Los argelinos .....

Los alemanes.....

Los franceses.....

Los ingleses.....

Los africanos .....

Los argentinos .....

Los palestinos.....

Los andaluces .....

Los españoles .....

Los catalanes .....

Los gallegos .....

Los extremeños .....

Los canarios .....

Los valencianos.....

Los cántabros .....

Los asturianos.....

© Ediciones Pirámide

42. ASOCIACIÓN DE PALABRAS

Objetivos:

- Conocer la primera imagen que se asocia con ciertas palabras.
- Clarificar percepciones asociadas a determinadas palabras.
- Contrastar las percepciones propias con las de los demás.
- Analizar el origen de las percepciones y el impacto de éstas en la conducta.
- Fomentar la flexibilidad perceptiva.

Descripción de la actividad:

Cada participante recibe una hoja en la que aparece una lista de palabras. En primer lugar, individualmente leen cada palabra y escriben junto a ella la primera palabra que les viene a la mente asociada con ésta. Después, se reúnen en gran grupo, el profesor va enunciando estas palabras (por ejemplo casa, fuerza, mujer, silla de ruedas, policía, drogadictos, pueblo, televisión, viejo, sueño, libro...) y los miembros del grupo informan de las asociaciones que han realizado con éstas. Al final se sintetizan los resultados, clarificándose las percepciones que los miembros del grupo tienen respecto a esa palabra.

Notas:

- Profesor: Puesto que el listado de palabras que se describe es muy amplio, se sugiere realizar la actividad en varias sesiones, seleccionando cinco o seis palabras cada sesión. No se deben emitir juicios de valor sobre las percepciones. El objetivo es clarificar las percepciones propias, contrastarlas con las de otras personas, analizar su origen y el impacto que tienen en la conducta.
- Observador: Recoger las hojas de respuesta de la asociación de palabras para posterior análisis. Anotar los comentarios del debate.

Discusión:

Lectura de las respuestas asociadas a cada palabra de los miembros del grupo. Se realiza una síntesis de las percepciones que se ponen de relieve en relación a los conceptos que subyacen a las asociaciones de cada palabra. El debate posterior dependerá de los contenidos que se expresen. ¿Por qué tenemos esas percepciones? ¿Cuál es el origen de las imágenes que tenemos? ¿Cómo influye lo que percibimos en nuestra forma de comportarnos? ¿Qué puede ayudarnos a modificar nuestras percepciones? (información, contacto...).

Materiales:	***Tiempo:*** 30′ (4-5 palabras).
Hoja de respuesta de la asociación de palabras.	***Estructuración grupal:*** I-GG.

© Ediciones Pirámide

42. Asociación de palabras: hoja de respuesta

Padre	África	Sueño
Madre	Enero	Hambre
Cruz	Tijeras	Castigo
Libro	Comida	Miedo
Mujer	Esquimal	Mar
Casa	Beso	Espacio
Silla de ruedas	Felicidad	Azul
Negro	Cuchillo	Ordenador
Árabe	Guitarra	Primavera
Alcohol	Televisión	Agua
Fumar	Indio	Moro
Cárcel	Barrotes	Violencia
Guerra	Pueblo	Vacaciones
Drogas	Viejo	Sospecha
Hombre	Bebé	Fuerza
Familia	Aislamiento	Verde
Amigo	Joven	Dependencia
Amor	Odio	Hermanos

© Ediciones Pirámide

43. LA INMOBILIARIA

Objetivos:

- Analizar los valores que subyacen a nuestras acciones.
- Promover la comunicación intragrupo para la búsqueda de consenso.
- Identificar actitudes discriminatorias hacia otros en base a nacionalidad o estatus económico.
- Estimular la reestructuración cognitiva mediante procesos de comunicación.

Descripción de la actividad:

Se divide el grupo en pequeños equipos de seis a ocho miembros respectivamente, cada uno de los cuales representa una agencia inmobiliaria. Cada equipo recibe la hoja de respuestas en la que aparece la oferta que tiene la inmobiliaria y las peticiones que tiene pendientes. En primer lugar, cada miembro del grupo en solitario decide a quién dará cada oferta y lo anota en su hoja de respuesta justificando las razones de las decisiones tomadas. La decisión se toma desde la perspectiva de «a quién les gustaría darles las viviendas y por qué», es decir, de poder asignarlas libremente, a quién se las darían y por qué. Después en pequeños equipos se comentan las decisiones de cada participante y sus razones, tratando de llegar a una adjudicación por consenso (lo anotan en la hoja de respuesta de equipo con los argumentos expuestos para tales decisiones). En tercer lugar, en gran grupo, un representante de cada equipo transmitirá las decisiones y los argumentos de su equipo tratando de defender estas adjudicaciones. En esta fase el equipo sólo puede comunicarse con su representante a través de notas escritas. Después de presentar y argumentar las decisiones de todos los equipos, los representantes disponen de cinco minutos para ponerse de acuerdo. Sólo podrán alquilarse aquellas viviendas sobre las que hayan llegado a un acuerdo. Finalmente, se abre un espacio de discusión y debate.

Notas:

- Profesor: En este ejercicio es importante sugerir que cada miembro reflexione sobre los valores implícitos en sus asignaciones individuales.
- Observador: Recoger las hojas de respuesta con las conclusiones individuales y de cada equipo. Registrar los contenidos verbales del debate entre los representantes de los equipos y la dinámica grupal durante el debate.

Discusión:

¿Cómo nos hemos sentido? ¿Nos sentimos identificados con la decisión de nuestro equipo? ¿Cómo ha sido el proceso de toma de decisiones? ¿Cómo ha sido la comunicación dentro de los equipos? ¿Todos habéis podido participar? ¿Qué criterios han prevalecido a la hora de adjudicar las viviendas? ¿Qué argumentos se han tenido más en cuenta? ¿Qué valores han predominado en las asignaciones de las viviendas?

Materiales:

Hojas de respuesta (una para cada participante del equipo y otra para cada equipo). Bolígrafos.

Tiempo: 60'.

Estructuración grupal: I-PG-GG.

© Ediciones Pirámide

43. La inmobiliaria: hoja de respuesta

Ofertas

- Un chalé de lujo.
- Una casa familiar con jardín delante y detrás en un barrio bueno.
- Un sexto piso en un barrio periférico (en el extrarradio de la ciudad).
- Un piso encima de un garaje en un barrio céntrico deteriorado con casas declaradas en ruina.

Demandas: solicitud de viviendas

- Familia Etxebarría. Llegaron hace diez años de Argentina, adonde emigraron sus familiares hace años. Padre trabaja en un banco. Madre traductora de idiomas. Hijas de 16 y 14 años e hijos de 13 y 11 años.
- Familia Aguirre. El hombre es propietario de una tienda y la mujer trabaja en casa. Hijas de 10, 7 y 5 años.
- Familia Mahfuz Hassan. Es una familia marroquí. Padre trabaja en un restaurante. Madre trabaja de limpiadora en una fábrica. Hijos de 6, 4 y 3 años.
- Familia Pérez. Padre trabaja en una fábrica de puros. Madre divorciada no viviría en esa casa. Hijos de 10 y 5 años e hijas de 8 y 7 años.

Adjudicaciones y argumentos

© Ediciones Pirámide

MÓDULO VI
Discriminación y etnocentrismo

44. HABLANDO DE RACISMO

Objetivos:

- Reconocer nuestras percepciones de otros grupos culturales (gitanos) y los valores subyacentes a ellas.
- Clarificar actitudes de discriminación y racistas hacia otros grupos.
- Promover la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa.
- Estimular la reestructuración cognitiva mediante procesos de comunicación.

Definición de conceptos:

Racismo: Doctrina que afirma la superioridad de una raza sobre las demás.

Etnocentrismo: Tendencia a considerar las actitudes y valores del propio grupo social como paradigma universal. Tendencia a verbalizar expresiones hostiles hacia una variedad de grupos étnicos y a ser acríticamente favorable a todo lo que provenga de los grupos con los que se identifica el sujeto...; se basa en la distinción rígida entre mi grupo y los demás. Prejuicio o actitud hostil hacia los demás grupos y tendencia a favorecer al propio grupo.

Discriminar: Segregar, separar alegando diferencias raciales, sociales, sexuales...

Xenofobia: Se ha definido como el odio a lo extranjero provocado por una sugestión de origen social.

Descripción de la actividad:

El grupo se divide en equipos de cinco o seis participantes cada uno de los cuales recibe una hoja con ocho frases. El profesor comenzará leyendo las frases y aclarando los contenidos de las mismas para que no haya dificultades de comprensión de la información en los miembros del grupo. Posteriormente, cada equipo deberá pensar si está o no de acuerdo con los contenidos de cada una de las frases y con los argumentos que subyacen al acuerdo o desacuerdo. Los equipos reciben una fotocopia donde aparecen las frases que primero deberán recortar y después clasificar en función de la conformidad que tiene el equipo en relación a cada una de ellas. En este proceso se debaten las discrepancias de opinión, y en base al razonamiento de las ideas individuales el equipo debe clasificarlas (acuerdo-desacuerdo) tratando de llegar a consenso. Si no es posible en relación a todas las frases, deben clarificar en qué frases no ha habido consenso y cúales han sido los argumentos discrepantes planteados. Al final el grupo adhiere las frases clasificadas sobre un folio dividido en dos columnas (acuerdo-desacuerdo). Posteriormente, en gran grupo, un secretario de cada equipo informa de la clasificación realizada por su equipo, así como de las frases no consensuadas y los argumentos discrepantes. Después de que cada equipo presente sus resultados, se abre un debate en función de los mismos.

Notas:

- Profesor: El ejercicio plantea, a modo de ejemplo, el análisis de un grupo concreto (gitanos); sin embargo, puede proponerse en sucesivas ocasiones la reflexión sobre

© Ediciones Pirámide

otros colectivos o grupos culturales (negros, musulmanes u otros colectivos en relación a los cuales ese grupo pueda tener actitudes prejuiciosas...).

- Observador: Recoger las hojas individuales y las hojas de respuesta de cada equipo. Registrar en el diario los resultados de cada equipo, los argumentos y discrepancias planteadas, así como las verbalizaciones expresadas en el debate.

Discusión:

Fase 1: Lectura de las respuestas. Conclusión general sobre la percepción que se tiene de cada colectivo. ¿Qué imagen tenemos de los gitanos? ¿Qué nos ha aportado la discusión en grupo? ¿Han coincidido los resultados en todos los equipos? ¿Qué conocemos de los gitanos? ¿Cómo hemos adquirido estos conocimientos?

Fase 2: Preguntas que ayuden a: 1) analizar la procedencia de las ideas o percepciones que tenemos (experiencia, periódicos, libros, cómics, películas, padres, amigos, escuela...), 2) analizar el impacto de las percepciones en la conducta y 3) clarificar elementos que ayudan a modificar creencias erróneas.

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Una hoja con las frases, un lápiz y una goma por participante. Otra hoja con las frases por cada equipo, tijeras, folios y pegamento (uno por cada por equipo).	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

44. Hablando de racismo: hoja de afirmaciones

1	A los gitanos no se les trata igual.
2	Se necesitan leyes que favorezcan a los gitanos y les permitan mejorar su situación.
3	La solución de los problemas que tienen los gitanos debe partir de ellos, y para ello deben organizarse mejor.
4	El gobierno favorece la marginación de los gitanos porque no reconoce a nivel educativo las diferencias culturales.
5	Todos tenemos igualdad de oportunidades; si no llegamos al mismo lugar es porque unos se esfuerzan más que otros.
6	El problema de la convivencia entre gitanos y payos se debe sobre todo al desconocimiento de la cultura gitana y a la intolerancia del grupo mayoritario.
7	Los gitanos y los payos conviven sin problemas.
8	Lo mejor para todos es que los gitanos vivan en lugares apartados de la sociedad.

© Ediciones Pirámide

45. EL EXTRANJERO

Objetivos:

- Poner de relieve y analizar situaciones de marginación.
- Promover la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa.
- Estimular la reestructuración cognitiva mediante procesos de comunicación.
- Estimular la capacidad de situarse en el punto de vista de otro y la empatía.
- Aprender técnicas de resolución de situaciones sociales conflictivas.

Descripción de la actividad:

Fase 1

En gran grupo, el profesor lee una historia (historia de Hassan). «Hassan es un chico marroquí de 12 años. Su padre trabaja en la construcción y su madre en una empresa de limpieza. Acude a esta escuela desde hace un año, momento en que sus padres se trasladaron a vivir a este país. En el colegio, con frecuencia suele pegar a sus compañeros, quitándoles sus juguetes. Sus compañeros están cansados de él, y le dejan de lado. Está marginado en el grupo. Apenas habla con nadie, aunque domina bastante el castellano, y no tiene amigos. A veces se muestra retraído y otras agresivo. Además, en algunas áreas escolares va algo más atrasado que los demás. Con los profesores tampoco se lleva bien y en alguna ocasión ha sido expulsado de clase. Hassan añora su país y todo lo que dejó en él.» Como habéis escuchado, Hassan parece tener algunos problemas. ¿Qué pensamos que le puede pasar a Hassan? Después de narrar la historia, el profesor durante diez minutos estimula que los miembros del grupo ofrezcan verbalmente respuestas sobre las posibles causas del comportamiento y de los problemas de Hassan, sobre sus sentimientos o pensamientos... Se analizan las atribuciones que se hacen de la conducta de Hassan (a quién se atribuye la responsabilidad de la conducta de Hassan).

Fase 2

El grupo se divide en equipos de ocho-diez miembros y cada equipo deberá pensar sobre el siguiente supuesto: «Si Hassan estuviera en nuestra clase, ¿qué podríamos hacer para ayudarle?». Cada equipo, en primer lugar, deberá listar todas las posibles soluciones que considere adecuadas para ayudar a Hassan. En segundo lugar, cada equipo deberá elegir del listado elaborado la solución más eficaz (por consenso o por mayoría) y, en último lugar, los equipos rotativamente representan la situación. Las dramatizaciones tienen que presentar básicamente la solución seleccionada por el equipo.

Nota:

- Observador: Registrar las respuestas sobre las causas del comportamiento de Hassan (atribuciones que se hacen de la conducta) y las verbalizaciones del debate. Recoger el listado de soluciones de cada equipo.

© Ediciones Pirámide

Discusión:

Fase 1: Análisis de las respuestas sobre las causas de los problemas de Hassan. ¿Qué atribuciones se hacen de su conducta? (externa, interna...).

Fase 2: Después de la dramatización, en gran grupo, se leen las otras posibles soluciones que han listado los equipos y se abre un debate en cuanto a la adecuación de las soluciones comentadas.

Materiales:	***Tiempo:*** 1 h 30'.
Materiales para la dramatización. Folios y bolígrafos.	***Estructuración grupal:*** GG-PG-GG.

© Ediciones Pirámide

46. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN

Objetivos:

- Identificar situaciones de discriminación dentro del grupo.
- Buscar posibles soluciones a situaciones de discriminación en el contexto del grupo de iguales: Resolución de problemas.
- Potenciar la comunicación intragrupo: Escucha atenta a los sentimientos y pensamientos de los demás compañeros.

Descripción de la actividad:

Esta actividad se realiza en gran grupo y se inicia con la definición del concepto de discriminación por parte del profesor (discriminar = segregar, separar alegando diferencias raciales, sexuales, de nivel escolar, de clase social...). En un primer momento cada miembro del grupo, individualmente y de forma anónima, describe en un trozo de papel «una situación en la que se ha sentido discriminado o se sentiría discriminado por sus compañeros de grupo». Debe describirlo en primera persona.

En segundo lugar se doblan los papeles, se mezclan y se redistribuye un papel para cada participante (si le toca el papel que él ha escrito, se devuelve a la bolsa y se coge otro). Cada participante lee la papeleta que le ha tocado y se mete en la piel de la persona que lo ha escrito haciendo suyo el problema. Después de leerlo dedica un minuto para escribir cómo cree que podría resolverlo (escribiéndolo en primera persona). Así, el lector piensa soluciones a esa situación como si él estuviera implicado en la misma y las anota en el papel. Cuando todos han escrito las soluciones a la situación de discriminación expuesta en su papeleta, un miembro del grupo lee en alto el problema planteando en primera persona y las soluciones que ha pensado. El resto del grupo intentará plantear otras soluciones que considere adecuadas. Si aparecen otras formas de abordar la situación de discriminación, se añaden en la papeleta. Así, sucesiva y rápidamente, se expresan todos los miembros del grupo.

Notas:

- Profesor: Si se dispone de poco tiempo para la integración de los resultados de la actividad con un grupo numeroso, se puede solicitar a los participantes que expongan en fila las papeletas con las situaciones de discriminación y sus soluciones para que cada miembro del grupo tenga la oportunidad de ver la solución planteada a su problema. El profesor se va desplazando con el grupo frente a la fila de papeletas que se encuentran en el suelo, lee rápidamente las situaciones y las formas de afrontarlas propuestas y se comentan. Si fuera así, el profesor debe filtrar soluciones que puedan no ser positivas llamando la atención sobre ello (véase ejemplo en capítulo 3, epígrafe «Los productos de la actividad»).
- Observador: Recoger los papeles en los que se describen las situaciones de discriminación y las formas de resolución. Registrar las verbalizaciones del debate.

© Ediciones Pirámide

Discusión:

En la fase de debate o discusión, en primer lugar se comentan las situaciones de discriminación planteadas y las soluciones propuestas. Puesto que habrá situaciones similares, y en aras de hacer más ágil el debate, se pueden asociar o relacionar. Para ello se comenta una situación de discriminación y sus soluciones y posteriormente se pregunta si hay otras situaciones parecidas a ésta, comentándose sintéticamente. Si se enunciaran soluciones que el profesor juzga como negativas o no eficaces, se pueden formular preguntas al grupo sobre las consecuencias de esa solución que conduzcan a que el propio grupo reflexione y clarifique la falta de adecuación de la solución dada.

Al finalizar la exposición de las situaciones y sus resoluciones, puede sintetizarse lo señalado (situaciones y soluciones planteadas) y formularse algunas preguntas que amplíen el debate: ¿Han sido útiles las sugerencias para resolver la situación de discriminación que ha planteado cada uno? ¿Son de ayuda las opiniones y experiencias de otros? ¿Comprendemos mejor ahora las experiencias de discriminación y cómo abordarlas? ¿Cuáles son las situaciones que se han destacado con mayor frecuencia? ¿Cómo podemos evitar tener actitudes discriminatorias hacia otros?

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Folios y bolígrafos.	***Estructuración grupal:*** I-GG.

© Ediciones Pirámide

47. LOS CHICOS Y LAS CHICAS

Objetivos:

- Identificar situaciones de discriminación debidas al sexo.
- Intercambiar información sobre las conductas placenteras y displacenteras en la interacción con iguales de otro sexo.
- Promover una mejora en las interacciones intersexos.
- Potenciar la comunicación intragrupo.

Descripción de la actividad:

Se forman equipos de siete u ocho participantes del mismo sexo. En primer lugar, durante un tiempo de quince a veinte minutos los equipos cumplimentan el cuestionario que se les entrega, recogiendo las ideas que aporten todos los miembros del grupo. Posteriormente, en gran grupo, se exponen las respuestas de cada equipo y se debaten las ideas básicas expresadas. En última instancia se expresan objetivos de cambio para la mejora de la interacción intersexos.

Nota:

- Observador: Recoger los cuestionarios de cada equipo. Registrar en el diario las verbalizaciones expresadas por el grupo en la fase de debate.

Discusión:

El debate se plantea en torno a los contenidos que se expresen en los cuestionarios. Se exponen las conclusiones de cada equipo, se sintetizan las ideas básicas, se debaten los contenidos puestos de relieve y se expresan objetivos de cambio.

¿Han aparecido actitudes de discriminación? ¿El diálogo en grupo ha ayudado a conocer mejor a los del otro sexo?

Conclusión: Pese a las diferencias somos más iguales que diferentes (similares deseos, necesidades, preocupaciones, fantasías, temores...).

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Cuestionario y bolígrafo (uno por equipo seleccionado en función del sexo).	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

47. Los chicos y las chicas: cuestionario (versión para chicos)

¿Qué me gusta de ser un chico?

¿Qué experiencias me entristecen de ser chico?

¿Qué dificultades tenemos como chicos con personas de nuestro propio sexo?

¿Qué no deseamos volver a experimentar como chicos de las personas del otro sexo?

¿Qué podemos hacer para comprender y apoyar a las chicas, para crear mejores relaciones entre nosotros?

¿En alguna ocasión, os habéis sentido rechazados por ser chicos? ¿Cuál?

© Ediciones Pirámide

47. Los chicos y las chicas: cuestionario (versión para chicas)

¿Qué me gusta de ser una chica?

¿Qué experiencias me entristecen de ser chica?

¿Qué dificultades tenemos como chicas con personas de nuestro propio sexo?

¿Qué no deseamos volver a experimentar como chicas de las personas del otro sexo?

¿Qué podemos hacer para comprender y apoyar a los chicos, para crear mejores relaciones entre nosotros?

¿En alguna ocasión, os habéis sentido rechazadas por ser chicas? ¿Cuál?

© Ediciones Pirámide

48. EL RESTAURANTE INTERNACIONAL

Objetivos:

- Ilustrar el alcance del hambre y de la pobreza en el mundo y la forma en que están repartidos los recursos entre los pueblos del norte y del sur.
- Experimentar la discriminación, vivenciando, en pequeña medida, el injusto orden económico internacional a través del tema de los alimentos.
- Favorecer el análisis y estudio de ese conflicto (injusta distribución de la riqueza).
- Estimular la empatía con los países desfavorecidos, discriminados económicamente.
- Reflexionar sobre formas de acción para la resolución del problema, es decir, estrategias de reparto de los recursos del mundo más justas y equitativas.
- Poner de relieve las relaciones de interdependencia entre individuos, grupos, naciones...

Descripción de la actividad:

En esta actividad se propone una situación en la que se simula la desigual distribución de los recursos en el mundo, en la que los miembros del grupo son asignados a distintas condiciones de posesión de bienes y bienestar material.

Fase de preparación:

Pedir a cada participante que lleve a la escuela el día de la sesión productos alimenticios (galletas, dulces, frutas, cacahuetes, aceitunas, bocadillos, leche, rebanadas de pan, frutos secos, zumos...). Se pueden acordar previamente los alimentos que debe llevar cada miembro del grupo.

Antes de iniciar la sesión dividir los alimentos en cuatro montones en los que se reduzca progresivamente la cantidad y calidad:

- El montón A incluye los mejores alimentos (bocadillos sabrosos, zumos, frutas, galletas de calidad...) y representa la mitad del total de comida disponible.
- El montón B incluye una variedad de comida básica suficiente aunque en menor cantidad y calidad (galletas, leche, bocadillos menos sabrosos), representando un cuarto del total.
- El montón C contendrá sólo galletas secas, pan y agua, representando un cuarto del total de los alimentos disponibles.
- El montón D dispondrá únicamente de agua.

Fase de desarrollo:

Se explica al grupo que los montones de alimentos representan los existentes en el mundo, describiéndose brevemente, y se distribuye a los alumnos desigualmente en cuatro grupos. La distribución de los participantes se lleva a cabo con un sistema de tarjetas de cuatro colores que se reparten al azar (un color para cada montón, cinco para el grupo A, diez para el B, diez para el C y cinco para el D). Cada participante recibe una tarjeta de un color y deberá situarse en el montón que represente ese color. Por ejemplo, en un grupo de 30 la distribución puede ser como sigue:

© Ediciones Pirámide

- Grupo A: cinco miembros (disponen del montón A, con mucha comida y de calidad).
- Grupo B: diez miembros (disponen del montón B, con suficiente comida de calidad media).
- Grupo C: diez miembros (dispone del montón C, que contiene sólo galletas secas, pan y agua).
- Grupo D: cinco miembros (disponen del montón D, que únicamente incluye agua).

Además, el grupo A se sentará muy cómodamente (sillas o cojines) y dispondrá de mucho espacio. El grupo B también se sentará cómodamente pero dispondrá de menos espacio, el espacio justo para sus componentes. El grupo C se sentará en el suelo y dispondrá de poco espacio. El grupo D estará de pie y hacinado en una esquina del aula, unos pegados a otros.

El profesor explica que la distribución de los recursos simbolizados por los diferentes alimentos refleja los esquemas mundiales de distribución de la riqueza y consumo, planteando que tal y como están distribuidos se repartirán los alimentos. En este punto se inicia el debate solicitando que los distintos grupos describan al resto del grupo los alimentos que tienen y cuántos hay por persona, informando de los sentimientos que experimentan al tener mucho, bastante, poco o nada, así como en relación al nivel de comodidad experimentada.

Al finalizar el debate, después de reflexionar en torno a las causas de las situaciones de distribución desigual de la riqueza y sus soluciones, se reúnen todos los alimentos en el centro del aula, los participantes se sientan en posición circular alrededor de ellos y se realiza una merienda compartida. En el transcurso de la merienda, que ocupa los últimos minutos de la sesión, se pueden comentar los sentimientos experimentados al compartir igualitariamente frente a los experimentados en la fase anterior.

Nota:

- Observador: Registrar los comportamientos durante el proceso, las verbalizaciones en la fase de debate y la síntesis de causas y soluciones que se expongan.

Discusión:

¿Cuáles han sido los sentimientos experimentados al disponer de mucho, poco o casi nada? ¿Podéis imaginar cómo se sienten las personas que se encuentran en esta situación cotidianamente? ¿Cuáles son en vuestra opinión las principales causas del hambre? ¿Por qué ocurren estos hechos? ¿De qué forma se podrían distribuir los recursos mundiales de manera justa y equitativa? (listar las causas y las soluciones que se comenten en el grupo en la pizarra).

Materiales:

Alimentos. Manteles de papel, platos y vasos de plástico. Tarjetas de cuatro colores (cinco para el grupo A, diez para el B, diez para el C y cinco para el D). Cojines (varios para el grupo A y B) o sillas.

Tiempo: 60'.

Estructuración grupal: PG-GG.

© Ediciones Pirámide

49. AFIRMACIONES Y HECHOS

Objetivos:

- Diferenciar entre hechos y opiniones.
- Analizar las creencias sobre los emigrantes contrastándolas con las creencias de los demás y con datos de realidad.
- Adquirir conocimientos sobre la emigración del Tercer Mundo.

Descripción de la actividad:

Cada miembro del grupo recibe una hoja de respuesta donde se indican varias frases o afirmaciones. El profesor va leyendo en alto cada una de las diversas afirmaciones y los participantes, individualmente, deben escribir si creen que las afirmaciones que se expresan en las frases son verdaderas o falsas y las razones, experiencias, recuerdos... por las que plantean sus respuestas (se da un tiempo para que respondan a cada frase y argumenten su respuesta). Posteriormente, el profesor va preguntando las respuestas que han dado a cada frase y los razonamientos de las mismas. Después de escuchar la exposición de argumentos, el profesor señala si la afirmación es verdadera o falsa y aporta datos de realidad que apoyan su afirmación. Cuando se concluye el análisis de las afirmaciones se abre un debate sobre las creencias generales que tenemos de la emigración del tercer mundo, sobre el origen de las mismas y las pautas de acción que pueden ayudar a modificar imágenes erróneas.

Notas:

- Profesor: Es importante clarificar los conceptos explícitos en las afirmaciones (por ejemplo, malaria...), cuando se leen, ya que con esta actividad también se pretende ampliar los conocimientos de los miembros del grupo. No obstante, lo que se explora son las creencias y no los conocimientos, por lo que no se debe plantear la tarea con un esquema de acierto-error. Tampoco deben emitirse juicios de valor sobre las percepciones que tengan los miembros del grupo. El objetivo es clarificar las percepciones propias, contrastarlas con las de otros y analizar su origen, incorporando nuevas informaciones.
- Observador: Recoger las hojas de respuesta individual en las que se indica la frase y la respuesta dada por cada miembro del grupo. Registrar las verbalizaciones que se planteen en relación a las afirmaciones.

Discusión:

¿Qué creencias imperaban respecto a los emigrantes del Tercer Mundo? Otras preguntas que ayuden a: 1) analizar la procedencia de las ideas o percepciones que tenemos (periódicos, libros, cómics, películas, padres, escuela...) y 2) clarificar elementos que ayudan a modificar imágenes erróneas.

Materiales:	***Tiempo:*** 30'.
Material para el profesor. Hoja de respuestas y bolígrafo (uno por participante).	***Estructuración grupal:*** I-GG.

© Ediciones Pirámide

49. Afirmaciones y hechos: material para el profesor

La gran mayoría de los extranjeros de la Comunidad de Madrid proceden de países del Tercer Mundo

Falso: Se calcula que en la Comunidad de Madrid viven 180.000 extranjeros, de los cuales la mitad provienen de países del Primer Mundo. La otra mitad proviene del Tercer Mundo.

Las enfermedades principales que presentan los emigrantes del Tercer Mundo están causadas por las condiciones de vida que tienen aquí

Verdadero: Estas enfermedades son mucho más frecuentes que las derivadas de las condiciones de vida en sus países.

Los emigrantes del Tercer Mundo vienen a nuestro país por el hambre y la pobreza que asolan los suyos

Falso: Por incompleto. En todo proceso migratorio hay dos polos, los que emigran y los receptores de emigrantes. Para que se produzca la emigración hace falta que los emigrantes quieran mejorar sus condiciones de vida y que los países receptores ofrezcan el señuelo del desarrollo.

Los principales portadores de la malaria que existe en nuestro país son los emigrantes procedentes de países tropicales

Falso: Sólo el 25% de la malaria que existe en nuestro país es portada por los emigrantes; el resto es importada por los turistas y viajeros.

La gran mayoría de los emigrantes son hombres

Falso: Varía mucho dentro de cada colectivo, pero en cifras globales aproximadamente la mitad son hombres y la mitad mujeres.

Para la mayoría de los emigrantes del Tercer Mundo el principal problema referente a la vivienda es que teniendo dinero no pueden alquilar pisos

Verdadero: No es tanto la falta de recursos económicos como que los dueños de los pisos no quieren alquilárselos.

Los emigrantes quitan puestos de trabajo a los nacionales

Falso: La presión que los emigrantes hacen sobre el mercado laboral español es escasa, es decir, la competencia laboral casi no existe. Realizan trabajos que no interesan a los autóctonos.

Los emigrantes no tienen nada que ver con el tráfico de drogas

Falso: Decir «nada que ver» es mucho decir; sin embargo, se trata de una minoría dentro de este colectivo.

© Ediciones Pirámide

49. Afirmaciones y hechos: hoja de respuesta

La gran mayoría de los extranjeros de la Comunidad de Madrid proceden de países del Tercer Mundo
Las enfermedades principales que presentan los emigrantes del Tercer Mundo están causadas por las condiciones de vida que tienen aquí
Los emigrantes del Tercer Mundo vienen a nuestro país por el hambre y la pobreza que asolan los suyos
Los principales portadores de la malaria que existe en nuestro país son los emigrantes procedentes de países tropicales
La gran mayoría de los emigrantes son hombres
Para la mayoría de los emigrantes del Tercer Mundo el principal problema referente a la vivienda es que teniendo dinero no pueden alquilar pisos
Los emigrantes quitan puestos de trabajo a los nacionales
Los emigrantes no tienen nada que ver con el tráfico de drogas

© Ediciones Pirámide

50. NACIONALES Y EXTRANJEROS

Objetivos:

- Reconocer las percepciones del grupo cultural propio y de las personas no pertenecientes a él.
- Clarificar actitudes de discriminación, racistas o prejuiciosas hacia los extranjeros.
- Promover la comunicación intragrupo: Desarrollo de hábitos de escucha activa.
- Estimular la reestructuración cognitiva mediante procesos de comunicación.

Definición de conceptos:

Racismo: Doctrina que afirma la superioridad de una raza sobre las demás.

Etnocentrismo: Tendencia a considerar las actitudes y valores del propio grupo social como paradigma universal. Tendencia a verbalizar expresiones hostiles hacia una variedad de grupos étnicos y a ser acríticamente favorable a todo lo que provenga de los grupos con los que se identifica el sujeto...; se basa en la distinción rígida entre mi grupo y los demás. Prejuicio o actitud hostil hacia los demás grupos y tendencia a favorecer al propio grupo.

Xenofobia: Odio a lo extranjero provocado por una sugestión de origen social.

Discriminar: Segregar, separar alegando diferencias raciales, sociales, sexuales...

Descripción de la actividad:

Cada participante recibe un folio en blanco. Individualmente, y durante un tiempo de cinco minutos, debe escribir: ¿Qué es un extranjero? Después se realiza el mismo proceso, pero ahora deberá definir a las personas de su país: ¿Qué es un... (indicar la nacionalidad mayoritaria en el grupo)? Después de realizar ambas descripciones, se agrupan en pequeños equipos de cinco o seis miembros y durante quince minutos tratan de sintetizar en un folio las ideas de todos los componentes de ese equipo, intentando clarificar la imagen que tienen de una persona de su país y la imagen de un extranjero. En último lugar, y en gran grupo, se abre un debate para clarificar las imágenes puestas de relieve en los equipos y para señalar actitudes etnocéntricas o discriminatorias si aparecieran.

Nota:

- Observador: Recoger las descripciones realizadas por cada miembro del grupo para posterior análisis. Registrar las verbalizaciones del debate.

Discusión:

En la fase de debate, en primer lugar, se exponen las informaciones que cada equipo ha dado sobre los conceptos «nacional y extranjero» y en función de los contenidos que aparezcan se plantean las preguntas o comentarios pertinentes. Fomentar que los miembros del grupo expongan las experiencias reales que hayan tenido con personas de otros países.

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Folios y bolígrafos.	***Estructuración grupal:*** I-PG-GG.

© Ediciones Pirámide

51. FOTOS CONFLICTIVAS

Objetivos:

- Analizar situaciones conflictivas de discriminación (hambre, explotación laboral de niños en países del Tercer Mundo...).
- Estimular la comunicación intragrupo.
- Reflexionar sobre posibles propuestas para la resolución de variados conflictos.

Descripción de la actividad:

Se divide al grupo en cuatro equipos a cada uno de los cuales se entrega un conjunto de fotografías que ponen de relieve una situación problema, por ejemplo fotografías que muestran situaciones de escasez, precariedad y hambre. Durante quince minutos analizan la situación y señalan qué posibles soluciones darían al conflicto en cuestión, tomando la perspectiva de distintas personas (el propio grupo, los implicados, un político, un ciudadano normal...). Las soluciones propuestas por los equipos se exponen verbalmente en situación de gran grupo, analizándose los pros y contras de las mismas.

Notas:

- Profesor: Se puede plantear un conjunto de fotografías en las que se observen diversas temáticas, por ejemplo contrastes entre situaciones de discriminación y situaciones de opulencia, explotación laboral infantil... (véase ejemplo en cap. 3, epígrafe «Los productos de la actividad»).
- Observador: Recoger una copia de las fotografías utilizadas y las hojas de respuesta de cada equipo. Describir en el diario las propuestas de solución planteadas y las verbalizaciones del debate.

Discusión:

El debate gira en torno a la exposición de las soluciones propuestas y al análisis de la adecuación de las mismas.

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Fotografías que muestren situaciones-problema (por ejemplo, situaciones de escasez y hambre). Folios y bolígrafos. Ver ejemplos de fotografías utilizadas.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide



© Ediciones Pirámide

MÓDULO VII
Resolución de conflictos

52. EL ROBO

Objetivos:

- Confrontarse con un dilema moral.
- Estimular la comunicación intragrupo en relación a distintas perspectivas posibles frente a ese conflicto.
- Exponer y analizar distintas técnicas de resolución de la situación problemática.
- Expresión de emociones a través de la dramatización.

Descripción de la actividad:

Se plantea al grupo la siguiente historia: «Varios amigos han quedado para pasar la tarde juntos. Deciden ir a casa de Jon y jugar con algunos juegos nuevos que tiene. Cuando regresan a casa, Pedro se da cuenta de que Javier le ha robado un juguete a Jon. Pedro se encuentra confuso. No le parece bien lo que ha hecho su amigo, pero no sabe qué hacer. ¿Qué siente? ¿Qué podría hacer?».

Después de narrar la historia, el grupo se divide en equipos de siete-ocho participantes. En primer lugar, listan todas las posibles formas de responder a esta situación conflictiva en la que un amigo realiza un robo (fase de torbellino de ideas). Posteriormente, cada equipo selecciona, del listado que ha elaborado, la forma de responder que considera más adecuada, debatiendo las conductas posibles frente a esa situación que cada equipo ha considerado (fase de evaluación de ideas). Los equipos deben razonar por qué juzgan esa solución como la más adecuada. Si no consiguen seleccionar la mejor solución por consenso, la eligen por mayoría (votación). En tercer lugar, cada equipo dramatiza una escena en la que se pone de relieve la solución que ha considerado más adecuada. La dramatización debe mostrar brevemente la situación de la historia y la solución seleccionada por cada equipo. Al terminar la dramatización se inicia el debate en el se clarifican las formas asertivas, agresivas o pasivas de responder a esa situación. Concluida la fase de discusión, se podría plantear en gran grupo un debate complementario a partir del dilema de la enferma (véase variante). No obstante, la situación planteada como variante se podría también trabajar independientemente en otra sesión.

Notas:

- Profesor: Algunas posibles respuestas que pueden aparecer: pedirle que lo devuelva, decirle que si no lo devuelve no será su amigo, reñirle, preguntarle por qué lo ha hecho...
- Observador: Recoger los listados de soluciones realizados por cada equipo. Registrar las soluciones seleccionadas para ser dramatizadas, los razonamientos a las mismas, así como las verbalizaciones que surjan en el debate.

Variante:

- *El dilema de la enferma:* Nos encontramos ante una familia cuya situación económica es muy baja. La mujer, repentinamente, cae enferma y el médico le receta unos medicamentos que, por falta de dinero, no puede adquirir. El marido se cues-

© Ediciones Pirámide

tiona robar los medicamentos para que la mujer pueda recuperar la salud. ¿Qué harías tú en esa situación? ¿Robarías los medicamentos? ¿Qué derecho subyace a esta cuestión?

Discusión:

Después de la dramatización del robo, se comentan, en primer lugar, las soluciones que han representado los equipos y cada equipo informa del razonamiento por el que ha considerado esa solución como la más correcta, al tiempo que se analizan las respuestas seleccionadas (diferenciar respuestas pasivas, agresivas, asertivas). Posteriormente, se leen las otras soluciones propuestas en cada equipo, clarificándose si son respuestas asertivas (dice lo que piensa y siente sin herir ni humillar al otro), agresivas (dice lo que piensa y siente humillando e hiriendo al otro) o pasivas (no dice lo que siente o piensa, sometiéndose al otro). Dependiendo del tiempo disponible, se puede incluir el dilema de la enferma como última fase del debate. En este dilema se confronta a los miembros del grupo con otra situación en la que el robo puede estar justificado. Si se incluye el dilema moral de la enferma, se requieren dos horas para poder llevar a cabo todo el desarrollo de la actividad.

Materiales:	***Tiempo:*** 1 h 30'.
Folios y bolígrafos. Materiales para dramatización.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

53. LA AGRESIÓN

Objetivos:

- Confrontarse con una situación en la que uno es injustamente agredido físicamente por otro.
- Estimular la comunicación intragrupo en relación a distintas perspectivas posibles frente a ese conflicto.
- Analizar distintas técnicas de resolución de la situación problemática, distintas formas de responder a la agresión.
- Expresión de emociones a través de la dramatización.

Descripción de la actividad:

Se plantea al grupo la siguiente historia: «Mikel está jugando en el patio con una pelota y Aitor le empuja, le hace caer al suelo y le quita la pelota. Mikel intenta levantarse del suelo pero Aitor le empuja de nuevo y vuelve a caer. ¿Qué siente en esta situación? ¿Qué podría hacer?».

Después de narrar la historia, el grupo se divide en equipos de siete-ocho participantes. En primer lugar, listan todas las posibles formas de responder a esta situación conflictiva en la que una persona es agredida gratuitamente (fase de torbellino de ideas). Después cada equipo selecciona la forma de responder que considera más adecuada, debatiendo las conductas posibles frente a esa situación que cada equipo ha considerado (fase de evaluación de ideas). Cada equipo debe razonar por qué juzgan esa solución la más adecuada. Si no consiguen seleccionar la mejor solución por consenso, la seleccionan por mayoría (votación). En tercer lugar, cada equipo dramatiza una escena en la que se pone de relieve la solución que ha considerado más adecuada. La dramatización debe mostrar brevemente la situación de la historia y la solución seleccionada por cada equipo. Al terminar la dramatización se inicia el debate. Concluida la fase de discusión se podría plantear en gran grupo un debate complementario a partir del dilema de la pena de muerte (véase variante). No obstante, la situación planteada como variante se podría también trabajar independientemente en otra sesión.

Notas:

- Profesor: Algunas posibles respuestas que pueden aparecer: decírselo al profesor, empujarle, decirle que se disculpe...
- Observador: Recoger los listados de soluciones realizados por cada equipo. Registrar las soluciones dramatizadas, los razonamientos a las mismas, así como las verbalizaciones que surjan en el debate.

Variante:

- *El dilema de la pena de muerte:* En una ocasión escuchas por la radio que un joven ha colocado un artefacto explosivo en un edificio y como consecuencia de la explosión han muerto dos personas. Tras ser arrestado, ha sido sometido a juicio y finalmente se le ha condenado a la pena máxima: la pena de muerte. ¿Estarías a favor de la sentencia? ¿Por qué? ¿Crees que está bien matar? ¿Se puede matar a alguien por el hecho de que haya matado a otro? ¿Cómo crees que se sentirá la familia del condenado? ¿Y la familia de los fallecidos en la explosión?

© Ediciones Pirámide

Discusión:

Después de la dramatización, se comentan, en primer lugar, las soluciones que han representado los equipos y cada equipo informa del razonamiento por el que han considerado esa solución como la más eficaz, al tiempo que se analizan las respuestas seleccionadas (diferenciar respuestas pasivas, agresivas, asertivas). Posteriormente, se leen las otras soluciones propuestas en cada equipo, clarificándose si son respuestas asertivas (dice lo que piensa y siente sin herir ni humillar al otro), agresivas (dice lo que piensa y siente humillando e hiriendo al otro) o pasivas (no dice lo que siente o piensa, sometiéndose al otro). Si las respuestas de los equipos son agresivas o pasivas, el profesor, al finalizar el debate, debe señalar formas positivas de responder a la agresión del otro, como interrogarle sobre su conducta, señalarle el impacto de su conducta sobre los demás y las consecuencias que se pueden derivar de la misma para sus relaciones interpersonales, solicitarle reparación del daño, por ejemplo «hablar con él y preguntarle por qué lo ha hecho», «solicitarle que le devuelva la pelota», «decirle que debe disculparse por su conducta», «decirle que así no tendrá amigos»... Dependiendo del tiempo disponible se puede incluir el dilema de la pena de muerte como última fase del debate. En este dilema se confronta a los miembros del grupo con otra situación en la que la agresión conduce a un punto extremo, es decir, a la muerte del otro. Si se incluye el dilema moral de la pena de muerte, se requieren dos horas para poder llevar a cabo todo el desarrollo de la actividad.

Materiales:	***Tiempo:*** 1 h 30'.
Folios y bolígrafos. Materiales para dramatización.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

54. EL RECHAZO

Objetivos:

- Confrontarse con una situación en la que uno es rechazado y desvalorizado por los compañeros, analizando los sentimientos subyacentes a esta situación.
- Reflexionar sobre distintas técnicas de resolución de la situación problemática, distintas formas de responder al rechazo.
- Estimular la empatía hacia compañeros rechazados o marginados por el grupo.
- Fomentar la expresión emocional a través de la dramatización.

Descripción de la actividad:

Se plantea al grupo la siguiente historia: «Ane tiene problemas en su grupo de tiempo libre. Sus compañeros no le dejan participan de sus juegos, la rechazan. Un día el grupo estaba haciendo planes para acudir el sábado a la fiesta de cumpleaños de Rosa. Ane se acerca al grupo y les dice que le gustaría ir a la fiesta. Una del grupo le responde que no puede ir porque no está invitada. ¿Qué siente Ane en esta situación? ¿Qué podría hacer?».

Después de narrar la historia, el grupo se divide en equipos de siete-ocho participantes. En primer lugar, listan todas las posibles formas de responder a esta situación conflictiva en la que una persona es rechazada y marginada por los demás (fase de torbellino de ideas). Después cada equipo selecciona la forma de responder que considera más adecuada, debatiendo las conductas posibles frente a esa situación que cada equipo ha considerado (fase de evaluación de ideas). Cada equipo debe razonar por qué considera esa solución la más adecuada. Si no consiguen seleccionar la mejor solución por consenso, la seleccionan por mayoría. En tercer lugar, cada equipo realiza una representación dramática en la que se pone de relieve la solución que han considerado más adecuada. La dramatización debe mostrar brevemente la situación de la historia y la solución seleccionada por el equipo. Al terminar la dramatización se inicia el debate. Concluida la fase de discusión se podría plantear en gran grupo un debate complementario a partir del dilema del nuevo compañero (véase variante). No obstante, la situación planteada como variante se podría también trabajar independientemente en otra sesión.

Notas:

- Profesor: Algunas posibles respuestas: decírselo al profesor, entrar en el grupo a jugar sin preguntar, quitarles la pelota, invitarles a caramelos, ofrecerles sus juguetes, ignorarles...
- Observador: Recoger los listados de soluciones realizados por cada equipo. Registrar las soluciones seleccionadas dramatizadas, los razonamientos a las mismas, así como las verbalizaciones que surjan en el debate.

Variante:

- *El dilema del nuevo compañero:* Un día en clase el profesor comenta que va a integrarse un nuevo compañero al grupo y que éste es un enfermo de sida. El maestro os explica aspectos relacionadas con el sida (vías de contagio) y clarifica que no ocurre nada por jugar o trabajar con él. ¿Cómo te comportarías tú al llegar el nuevo compañero? ¿Le ofrecerías tu ayuda para que pudiese integrarse en el grupo como cualquier otro alumno? ¿Jugarías con él? ¿Te mantendrías al margen de in-

© Ediciones Pirámide

teractuar con él? ¿Qué valores están en juego en este dilema? ¿Cómo crees que se sentiría el compañero si fuera rechazado por todos los alumnos?

Discusión:

Después de la dramatización, se comentan, en primer lugar, las soluciones que han representado los equipos y cada equipo informa del razonamiento por el que ha considerado esa solución como la más correcta, al tiempo que se analizan las respuestas seleccionadas (pasivas, agresivas, asertivas). Posteriormente se leen las otras soluciones propuestas en cada equipo, clarificándose si son respuestas asertivas (dice lo que piensa y siente sin herir ni humillar al otro), agresivas (dice lo que piensa y siente humillando e hiriendo al otro) o pasivas (no dice lo que siente o piensa, sometiéndose al otro). Dependiendo del tiempo disponible, se puede incluir el dilema del nuevo compañero como última fase del debate. En este dilema se confronta a los miembros del grupo con otra situación de rechazo. Si se incluye el dilema del compañero nuevo, se requieren dos horas para poder llevar a cabo todo el desarrollo de la actividad.

Materiales:	***Tiempo:*** 1 h 30′.
Folios y bolígrafos. Materiales para dramatización.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

55. CONSEJO DE REDACCIÓN

Objetivos:

- Confrontarse con una situación de emigración, marginación y falta de amigos.
- Analizar la situación problemática y reflexionar sobre posibles soluciones a la misma.
- Poner de relieve los problemas de adaptación de los emigrantes.
- Promover la comunicación intragrupo: Toma de decisiones por consenso y por mayoría.
- Estimular la empatía hacia personas en situación de dificultad.

Descripción de la actividad:

En gran grupo, se lee una carta escrita por una persona hipotética (en este caso un chico emigrante) que pide consejo frente a una situación de soledad, marginación y desadaptación en la que se encuentra.

Carta:

Mi nombre es Kunta y tengo 13 años. Mis padres tuvieron que emigrar de nuestro país porque allí no tenían trabajo. Desde hace dos años que dejamos Kenia vivo en un país muy diferente al mío y no consigo encontrarme bien aquí. La escuela es muy diferente a la de mi país, y hay cosas que los chicos de mi clase saben y yo no sé, por lo que voy más retrasado que los demás. Mi piel es más oscura y los compañeros del colegio al que asisto me tratan de una forma diferente. Suelo encontrarme aislado del grupo, me cuesta comunicarme en el nuevo idioma, no tengo amigos y esta situación me hace ponerme muy triste. ¿Qué puedo hacer?

Después de la lectura de la carta, se distribuyen los participantes en equipos de seis a ocho miembros. Cada equipo, durante quince minutos, se convierte en un consejo de redacción de una revista y escribe una carta a Kunta en la que, solidarizándose con él, le dan consejos para resolver esa situación. Posteriormente, en gran grupo, se leen las cartas y se abre un debate en torno a los contenidos de las mismas y a la eficacia de las acciones propuestas.

Notas:

- Profesor: Se pueden inventar diversas situaciones problemáticas en las que se solicita consejo.
- Observador: Recoger las cartas de respuesta redactadas por cada equipo para análisis posterior. Registrar las verbalizaciones del debate planteado.

Discusión:

El debate se planteará en torno a los contenidos que cada equipo de redacción haya planteado en relación a la situación-problema. ¿Cómo se siente? ¿Qué puede hacer para cambiar su situación?

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Folios y bolígrafos.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

56. JURADO POPULAR

Objetivos:

- Clarificar actitudes de discriminación y racistas hacia otros grupos culturales, confrontándose con una situación de conflicto intercultural (gitanos/payos).
- Analizar el conflicto, clarificando distintos puntos de vista respecto al mismo.
- Reflexionar sobre posibles soluciones.
- Promover la reestructuración cognitiva a través de la comunicación intragrupo.
- Estimular la empatía hacia minorías culturalmente diferentes.

Descripción de la actividad:

En primer lugar, se presenta en gran grupo una situación problemática que va a ser objeto de enjuiciamiento por parte del grupo.

Situación problema: El Ayuntamiento ha construido un grupo de viviendas en un barrio de San Sebastián destinadas a una comunidad gitana que hasta el momento había vivido en un campamento de chabolas. Un grupo de payos de ese barrio solicita al Ayuntamiento que expulse a los gitanos de ese barrio acusándolos de robar y de traficar con droga. Desde que los gitanos se instalaron en el barrio, ha habido varios robos y los vecinos les acusan de haber sido ellos. Además, en los últimos tiempos los vecinos han observado la llegada al barrio de muchos taxis en los que vienen chicos jóvenes con apariencia de drogadictos. Ahora este tema ha llegado a los tribunales y nosotros debemos valorar esta situación.

En segundo lugar, y durante un tiempo de quince minutos, se divide el grupo en dos subgrupos, uno que representará el equipo de la defensa e intentará buscar argumentos para defender la permanencia de los gitanos en el barrio y otro que argumentará a favor de los vecinos para que toda la comunidad gitana sea expulsada del barrio volviendo a sus chabolas. Ambos grupos prepararán defensa y ataque con apoyo de testigos que aportan datos positivos y negativos frente al conflicto.

En tercer lugar, se distribuyen roles y se representa el juicio. El profesor representará al juez teniendo como papel la regulación de la situación. Un equipo elegirá al abogado defensor, que será portavoz de sus argumentos, y el otro elegirá al fiscal, que argumentará en contra de los gitanos. Ambos contarán con tres testigos que expondrán datos para defender o para incriminar a los gitanos. El resto del grupo hará de jurado debiendo dar un veredicto. El jurado dispondrá de todo el tiempo que necesite para debatir el veredicto.

Notas:

- Profesor: Se puede plantear esta actividad en varias ocasiones analizando distintas problemáticas de discriminación (discriminación por nacionalidad, por religión...).
- Observador: Recoger las hojas de registro de los argumentos a favor y en contra de ambos equipos. Registrar argumentos y otros datos que se pongan de relieve en la defensa o en el ataque a este colectivo culturalmente diferente.

Discusión:

El debate se plantea en torno a la adecuación del veredicto concluido, si se ha llegado por consenso o por mayoría y sobre otros posibles veredictos frente a esa situación.

Materiales:	***Tiempo:*** 1 h 30'.
Folios y bolígrafos. Materiales para dramatización.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

57. UNA PELEA DE GRUPO

Objetivos:

- Estimular la comunicación intragrupo en relación a las expectativas o pensamientos que aparecen en un conflicto en el que interviene la agresión.
- Aprender mecanismos de resolución de situaciones de agresión, reflexionando sobre la adecuación de diversas formas de afrontamiento.

Descripción de la actividad:

En primer lugar, se explica a los alumnos que por la escuela ha corrido el rumor de que al terminar las clases habrá una pelea en la que participarán sus mejores amigos. ¿Qué pensarían al oír esto? Se divide el grupo en equipos de siete u ocho miembros, y cada miembro recibe una lista de pensamientos ante esta situación. Individualmente, deben seleccionar tres de estos pensamientos en función del grado de conformidad que tienen respecto a ellos (los tres pensamientos que creen que ellos tendrían frente a esa situación). Posteriormente, los miembros de cada equipo comunican al secretario del equipo su selección y obtienen las frecuencias de los pensamientos en una hoja de síntesis de las respuestas de equipo. Posteriormente, en gran grupo, se realiza el mismo proceso de integración de resultados (frecuencias de cada pensamiento en el grupo) y se abre un debate en torno a cada pensamiento. Los resultados grupales se sintetizan en la pizarra.

Nota:

- Observador: Recoger las hojas de respuesta individuales y de equipo. Registrar las frecuencias de cada pensamiento del grupo en general y las verbalizaciones del debate.

Discusión:

El debate se organiza en torno al análisis de las implicaciones (conductas, emociones...) derivadas de los pensamientos más frecuentes obtenidos de la integración de los resultados de todos los miembros del grupo. Implicaciones y consecuencias de los pensamientos del listado.

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Hoja de respuesta individual (una para cada participante). Hoja de respuesta de equipo (una por cada equipo). Pizarra.	***Estructuración grupal:*** I-PG-GG.

© Ediciones Pirámide

57. Una pelea de grupo: hoja de respuesta individual

Selecciona y marca con una cruz, de este grupo de pensamientos, tres que tú tendrías en esta situación con mayor probabilidad.
1. Magnífico, resultará muy interesante
2. Me preocupa que hieran a mi amigo
3. Temo que si peleo salga herido
4. Si peleo, puedo hacer daño a otros
5. Veré lo que hacen mis otros amigos
6. Es justo que pelee por mis amigos
7. No me interesa
8. Pelear es una pérdida de tiempo
9. Debo tratar de detener la pelea

57. Una pelea de grupo: hoja de respuesta (equipo)

	Frecuencias	Total
1. Magnífico, resultará muy interesante		
2. Me preocupa que hieran a mi amigo		
3. Temo que si peleo salga herido		
4. Si peleo, puedo hacer daño a otros		
5. Veré lo que hacen mis otros amigos		
6. Es justo que pelee por mis amigos		
7. No me interesa		
8. Pelear es una pérdida de tiempo		
9. Debo tratar de detener la pelea		

© Ediciones Pirámide

58. OPUESTOS Y NEGOCIACIÓN

Objetivos:

- Estimular la descentración cognitiva: Poner de relieve distintos puntos de vista frente a una situación o hecho.
- Promover la comunicación intragrupo en relación a puntos de vista contrapuestos potenciando la negociación, el acercamiento de posturas: Resolución de conflictos.
- Reflexionar sobre la violencia humana y el papel del diálogo y la comunicación como mecanismo de control.

Descripción de la actividad:

Se distribuye el grupo en cuatro equipos, y se plantea un problema en el que se contemplan dos posturas opuestas, en este caso, «violencia-no violencia como mecanismo de resolución de problemas humanos» (conflictos entre individuos, conflictos entre grupos por cuestiones personales, territoriales, religiosas...). Dos equipos deberán preparar durante quince minutos argumentos a favor de la violencia y otros dos argumentos en contra. Se plantea que argumenten a favor de pelear como medio para resolver un problema o en contra de tomar actitudes violentas como medio de resolución de conflictos. Posteriormente se abre una discusión en gran grupo, y cada grupo expone sus conclusiones. Se anotan sintéticamente las ideas en la pizarra en dos columnas: a favor-en contra. Cuando los argumentos de las posturas opuestas han sido presentados, se abre una fase en la que se intenta una aproximación de posturas. Se intenta negociar soluciones, se examinan las soluciones y se procura llegar a una aceptable para ambos puntos de vista.

Notas:

- Profesor: En el ejemplo dado de violencia-no violencia se puede encuadrar al grupo en una situación concreta que conozca en la que se produce este dilema (conflicto religioso Irlanda, conflicto territorial palestinos-israelitas, conflicto Yugoslavia...). En cada caso concreto se deberá aportar al grupo información temática específica sobre ese conflicto en cuestión.
- Profesor: Se pueden plantear debates de este tipo para un abanico amplio de problemas humanos en los que se perfilan puntos de vista opuestos muy confrontados.
- Observador: Recoger las hojas de cada equipo. Registrar las verbalizaciones del debate y la capacidad mostrada por el grupo para negociar.

Discusión:

Exposición de argumentos a favor y en contra de la violencia como mecanismo de resolución de conflictos humanos. Reflexiones sobre los argumentos expuestos y sobre las consecuencias de los mismos. Preguntas que emplacen al grupo a un acercamiento de posturas (por ejemplo, ¿podríamos aproximar ambas posturas de algún modo? ¿Nos ha servido la comunicación y el diálogo para comprender mejor ambos puntos de vista?

Materiales:	***Tiempo:*** 60'.
Folios y bolígrafos. Pizarra.	***Estructuración grupal:*** PG-GG.

© Ediciones Pirámide

59. FANTASÍA O REALIDAD

Objetivos:

- Reflexionar sobre problemas concretos significativos en este nivel de edad.
- Aprender mecanismos y pautas para la resolución de estos problemas.
- Diferenciar resoluciones mágicas o de fantasía y resoluciones con principio de realidad.

Descripción de la actividad:

En situación de gran grupo y con la técnica «torbellino de ideas» cada miembro del grupo sugiere distintos problemas que pueden preocupar a una persona de su edad y se introducen en una bolsa. El profesor saca un problema de la bolsa, lo lee y la persona que ha sugerido el problema lo explica al grupo de forma detallada. Cada miembro del grupo debe pensar y escribir en relación a ese problema:

1. Una resolución mágica: deseo de fantasía que les gustaría que ocurriese si todo fuera posible.
2. Una resolución realista: soluciones prácticas y realistas al problema.

En tercer lugar se exponen las soluciones que han pensado los miembros del grupo y se reflexiona sobre ellas tratando de seleccionar las más adecuadas.

Notas:

- Profesor: Si el listado de problemas planteados es amplio, se puede llevar a cabo la actividad en varias sesiones.
- Observador: Registrar los problemas abordados y las soluciones mágicas y realistas consideradas por el grupo, así como las verbalizaciones del debate.

Discusión:

El debate se centra en el análisis de las soluciones propuestas por los miembros del grupo a las situaciones-problema planteadas.

Materiales:

Folios y bolígrafos. Pizarra.

Tiempo: 30-60′ (en función del número de problemas que se aborden).

Estructuración grupal: I/GG.

© Ediciones Pirámide

60. LOS BURROS

Objetivos:

- Estimular la capacidad para analizar y observar un conflicto.
- Promover la comunicación intragrupo en relación a las implicaciones de cooperar versus competir.

Descripción de la actividad:

Cada participante recibe unas viñetas y se dan las siguientes instrucciones: «Cada uno debe observar las viñetas y posteriormente escribir qué le sugieren esas viñetas. Se trata de observar qué sucede y de analizar las conclusiones a las que conduce la secuencia de las viñetas». En esta actividad, cada miembro del grupo debe reflexionar individualmente sobre lo que sucede en las viñetas y a qué conclusión puede conducir el conjunto de viñetas planteadas. Una vez hecho esto, los miembros del grupo comentan las distintas reflexiones individuales, se abre un debate en torno a las mismas y tratan de sacar alguna conclusión en común.

Nota:

- Observador: Recoger las conclusiones individuales. Registrar en el diario las verbalizaciones y conclusiones comentadas en la fase de debate.

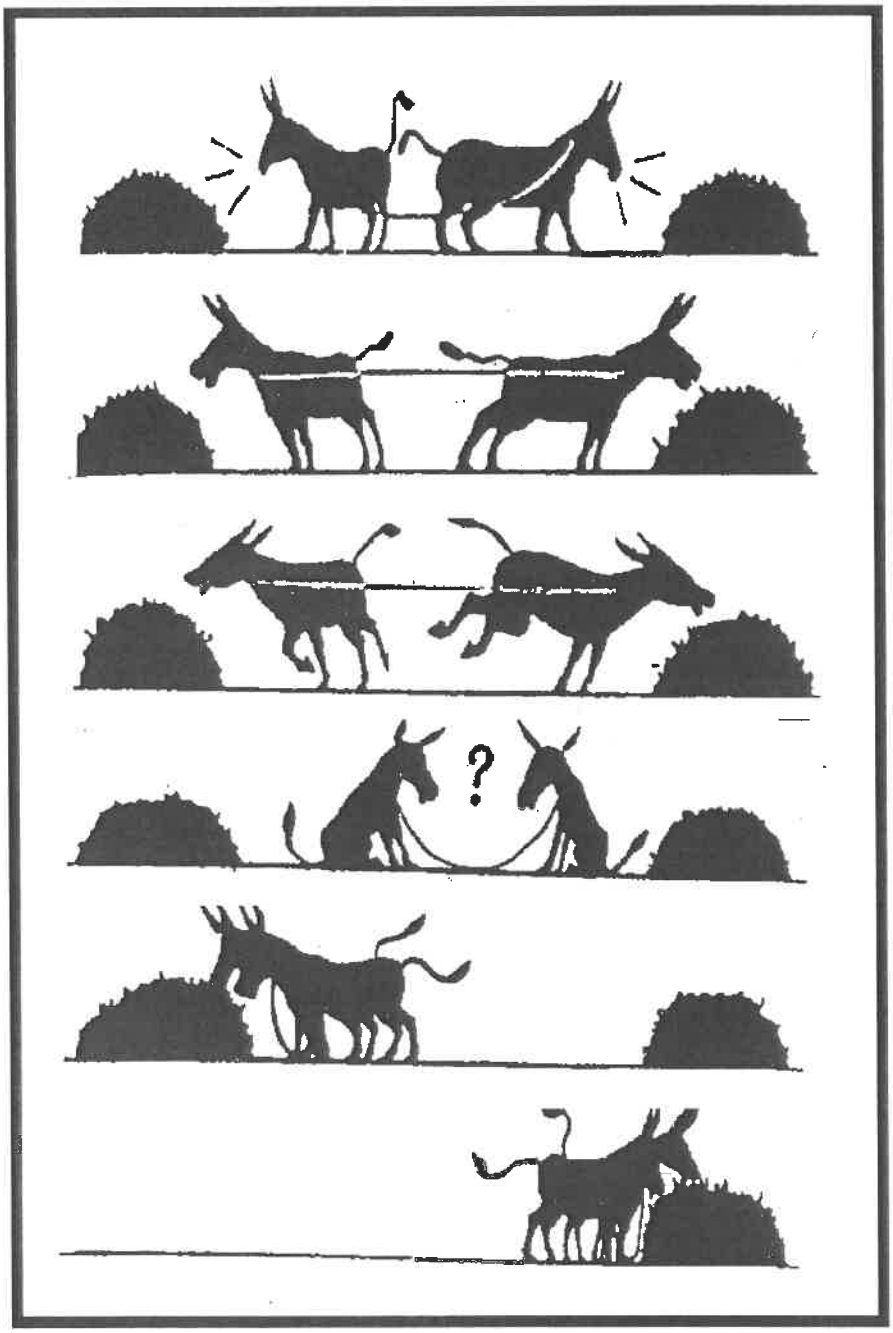
Discusión:

El debate se arbitra en torno a las reflexiones individuales y a las conclusiones del grupo, pudiendo girar sobre el tema competitividad/cooperación. ¿Cuáles son las consecuencias de cooperar y competir? ¿Esta situación es similar o parecida a alguna situación concreta que nosotros vivimos?

Conclusión: Ambos animales tienen el mismo objetivo. Mientras no se tenían en cuenta entre sí y se ignoraban, ninguno de los dos conseguía su objetivo. Sin embargo, al tenerse en cuenta y cooperar, ambos obtienen un beneficio.

Materiales:	***Tiempo:*** 30'.
Una viñeta por participante. Folios y bolígrafos. Ver ejemplos de la imagen utilizada.	***Estructuración grupal:*** I-GG.

© Ediciones Pirámide



© Ediciones Pirámide

Metodología e instrumentos de evaluación del programa 3

Con la finalidad de evaluar los efectos del programa se emplean dos tipos de metodologías de evaluación. Por un lado, una evaluación sumativa, del resultado, del cambio producido por el programa en el desarrollo socioemocional y, por otro, una evaluación formativa, del proceso, una evaluación continua del programa mediante técnicas observacionales.

1. EVALUACIÓN PRETEST-POSTEST: EVALUACIÓN SUMATIVA

Para evaluar el impacto del programa en diversas variables sobre las que se hipotetiza que va a tener un efecto, antes y después de realizarlo, es decir, en la fase pretest y postest, se administraron 16 instrumentos de evaluación. La evaluación emplea multiinformantes (adolescentes, padres y profesores) y multitécnicas para la evaluación de las mismas variables (autoinformes, técnicas subjetivas, técnicas proyectivas, cuestionarios abiertos...). Tanto las variables medidas como los instrumentos de evaluación utilizados se describen en el cuadro 3.1.

El procedimiento de aplicación de la batería de tests se llevó a cabo en cinco sesiones de evaluación, dos sesiones de dos horas de duración y tres sesiones de una hora, en cada fase de la evaluación. Se administraron las sesiones pretest durante las tres primeras semanas del mes de septiembre de 1997 y el postest durante las últimas semanas del mes de mayo de 1998. La estructuración de las sesiones de evaluación se realizó con las secuencias de tests que se presentan en el cuadro 3.2. Los padres y profesores recibieron los cuestionarios que debían cumplimentar, disponiendo de tres semanas para observar y responder en cada fase de la evaluación.

La administración de esta batería de evaluación se llevó a cabo con la finalidad de validar el programa de intervención mediante una aplicación experimental en contraste con grupos de control. Sin embargo, cuando el programa se desarrolle con un grupo sin esta finalidad, pueden seleccionarse dos o tres instrumentos para medir dos o tres variables en cada curso escolar en el que se implemente esta experiencia.

© Ediciones Pirámide

CUADRO 3.1

Variables e instrumentos de evaluación del programa

Variables	Instrumentos
Conductas sociales: • Consideración con los demás. • Autocontrol. • Retraimiento social. • Ansiedad social-timidez. • Liderazgo.	• BAS-3. Batería de socialización (Silva y Martorell, 1989).
Autoconcepto académico, familiar, social, emocional y total.	• AFA. Autoconcepto (Musitu, García y Gutiérrez, 1991). • Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto (Garaigordobil, ad hoc).
Concepto de los compañeros del grupo.	• Listado de adjetivos para la evaluación de la imagen de los compañeros de grupo (Garaigordobil, ad hoc).
Altruismo.	• Inventario de altruismo (Ma y Leung, 1991).
Relaciones intragrupo: amistad y prosocialidad.	• Sociométrico: amistad y prosocial (Garaigordobil, ad hoc).
Estrategias de resolución de situaciones sociales conflictivas.	• Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales (Garaigordobil, ad hoc).
Prejuicios: imágenes positivas, negativas y neutras.	• Frases incompletas para la evaluación de prejuicios (Garaigordobil, ad hoc).
Capacidad de analizar sentimientos: causas, consecuencias, formas de resolución...	• Cuestionario de evaluación de la capacidad para analizar sentimientos (Garaigordobil, ad hoc).
Conducta asertiva: autoasertividad y heteroasertividad.	• ADCA-1. Autoinforme de conducta asertiva (García y Magaz, 1994).
Empatía.	• Cuestionario de evaluación de la empatía (basado en el cuestionario de Merhabian y Epstein, 1972).
Ansiedad estado-rasgo.	• STAIC. Cuestionario de autoevaluación de la ansiedad estado-rasgo en niños (Spielberger et al., 1973/1990).
Variables diversas de la personalidad infanto-juvenil: • Problemas de conducta. • Autoconcepto positivo, negativo, autoestima. • Asertividad: conducta asertiva, sumisa y agresiva. • Conducta antisocial.	Evaluación de la personalidad infanto-juvenil. EPIJ (Silva y Martorell, 1993). • EPC. Escala de problemas de conducta (Navarro, Peiró, Llácer y Silva, 1993). • AC. Escala de Autoconcepto (Martorell, Aloy, Gómez y Silva, 1993). • Escala de asertividad (Godoy, Gavino, Blanco, Martorell y Silva, 1993). • ASB. Escala de conducta antisocial (adaptación de Martorell y Silva, 1993).

© Ediciones Pirámide

CUADRO 3.2

Secuenciación de las sesiones de evaluación pretest-postest

Sesión	Instrumentos aplicados
Sesión 1	• Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales (Garaigordobil, ad hoc). • BAS-3. Batería de socialización (Silva y Martorell, 1989).
Sesión 2	• AFA. Autoconcepto (Musitu, García y Gutiérrez, 1991). • Cuestionario de evaluación de la capacidad para analizar sentimientos. (Garaigordobil, ad hoc). • Sociométrico: Amistad y prosocial (Garaigordobil, ad hoc).
Sesión 3	• Inventario de altruismo (Ma y Leung, 1991). • STAIC. Cuestionario de autoevaluación de la ansiedad estado-rasgo en niños (Spielberger et al., 1973/1990). • ADCA-1. Autoinforme de conducta asertiva (García y Magaz, 1994).
Sesión 4	• Listado de adjetivos para la evaluación de la imagen de los compañeros del grupo (Garaigordobil, ad hoc). • Frases incompletas para la evaluación de prejuicios (Garaigordobil, ad hoc). • AC. Escala de autoconcepto (Martorell, Aloy, Gómez y Silva, 1993). • Cuestionario de evaluación de la empatía (basado en el cuestionario de Merhabian y Epstein, 1972).
Sesión 5	• EA. Escala de asertividad (Godoy, Gavino, Blanco, Martorell y Silva, 1993). • ASB. Escala de conducta antisocial (adaptación de Martorell y Silva, 1993). • Listado de adjetivos para evaluación del autoconcepto (Garaigordobil, ad hoc).

1.1. Batería de socialización BAS-3 (Silva y Martorell, 1989)

Descripción de la prueba

Los 75 elementos de la BAS-3 permiten lograr un perfil de la conducta social en función de cinco dimensiones, que han dado lugar a cinco escalas de socialización:

— *Consideración con los demás (Co):* Detecta sensibilidad social o preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados o postergados.

— *Autocontrol en las relaciones sociales (Ac):* Recoge una dimensión claramente bipolar que representa, en su polo positivo, acatamiento de reglas y normas sociales que facilitan la convivencia en el mutuo respeto, y en el polo negativo, conductas agresivas, impositivas, de terquedad e indisciplina.

— *Retraimiento social (Re):* Identifica apartamiento tanto pasivo como activo de los demás, hasta llegar, en el extremo, a un claro aislamiento.

© Ediciones Pirámide

— *Ansiedad social-timidez (At):* Mide distintas manifestaciones de ansiedad (miedo, nerviosismo) unidas a reacciones de timidez (apocamiento, vergüenza) en las relaciones sociales.
— *Liderazgo (Li):* Explora ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en sí mismo y espíritu de servicio.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

La tarea solicitada consiste en leer las afirmaciones e informar si el contenido del ítem puede ser aplicado o no a sí mismo (véase protocolo en anexo 1). Este cuestionario puede aplicarse a niños mayores y adolescentes de 11 a 19 años y requiere un tiempo aproximado de 10-15 minutos. En el presente estudio se administró de forma colectiva.

En los cuadros que se presentan a continuación se exponen los ítems correspondientes a los diferentes factores. Para la corrección, asignar un punto cuando la respuesta aparece como se indica en la tabla 3.1.

Para interpretar los resultados se calcula la puntuación centil del sujeto en función de la puntuación directa obtenida en cada escala utilizando para ello los baremos elaborados por los autores del test (véase tabla 3.2). Para transformar las puntuaciones directas en puntuaciones centiles se localiza la puntuación directa obtenida en la escala y se observa a qué puntuación centil corresponde, teniendo en cuenta el sexo. Ejemplos: 1) a un varón con una puntuación directa en consideración de 14 le corresponde una puntuación centil de 99, lo que nos indica un nivel muy alto de conductas de consideración por los demás; 2) a una mujer con una puntuación directa de 7 en ansiedad-timidez le corresponderá un centil de 75 que informa de un nivel alto de conductas ansiosas y tímidas. En general, se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75. Una

TABLA 3.1

Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en BAS-3

Consideración por los demás	SÍ NO	3, 5, 11, 12, 14, 17, 27, 51, 59, 60, 61, 66, 68 16
Autocontrol	SÍ NO	22, 36, 46, 50, 53, 73 4, 13, 34, 40, 44, 56, 64, 65
Retraimiento	SÍ NO	8, 9, 28, 35, 42, 52, 63, 69, 72 25, 30, 31, 37, 47
Ansiedad-timidez	SÍ NO	1, 18, 19, 38, 39, 43, 48, 54, 55, 57, 62 33
Liderazgo	SÍ NO	2, 6, 10, 20, 21, 23, 26, 29, 33, 45, 70, 71

© Ediciones Pirámide

TABLA 3.2

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles para la BAS-3

Puntuación directa	Puntuación centil										Puntuación directa
	Varones					Mujeres					
	Co	Ac	Re	At	Li	Co	Ac	Re	At	Li	
0	—	—	23	8	—	—	—	33	3	—	0
1	—	—	45	17	1	—	1	59	11	1	1
2	1	1	62	29	2	—	1	75	17	2	2
3	1	3	75	43	8	—	2	85	27	5	3
4	1	4	84	55	15	1	3	89	40	11	4
5	3	7	90	66	23	1	5	93	52	19	5
6	4	13	94	76	35	2	9	95	63	33	6
7	5	20	96	85	53	2	12	96	75	51	7
8	9	29	98	92	67	2	18	98	84	68	8
9	11	39	99	97	81	4	28	98	91	81	9
10	15	52	—	99	92	7	42	98	97	92	10
11	23	68	—	—	98	14	57	99	99	97	11
12	36	79	—	—	99	26	75	—	—	99	12
13	60	90	—			55	89	—			13
14	99	99	—			99	99	—			14

puntuación centil nos informa del porcentaje de sujetos que tiene por encima y por debajo el sujeto en cuestión en una variable dada. Así, una puntuación centil de 75 indica que sólo un 25% de los sujetos de la muestra de tipificación obtuvieron puntuaciones superiores al sujeto dado en esa variable.

Estudios psicométricos

Fiabilidad: Las escalas de la BAS-3 fueron sometidas a dos estudios de fiabilidad: consistencia interna (coeficiente alfa) y test-retest (con un intervalo próximo a los cuatro meses). La consistencia interna se calculó con los 806 sujetos de la muestra de factorización, y la estabilidad temporal, con los 358 sujetos de la llamada «muestra principal». Los resultados obtenidos se exponen en la tabla siguiente:

Escalas	Consistencia interna	Test-retest
Co	0,82	0,42
Ac	0,78	0,66
Re	0,81	0,43
At	0,78	0,65
Li	0,73	0,61

© Ediciones Pirámide

Ante esta tabla se pueden plantear los siguientes comentarios: 1) la consistencia interna se encuentra en límites muy satisfactorios, dada la escasa cantidad de ítems de las escalas; 2) la estabilidad temporal es en cambio irregular. Dado el intervalo, se encuentra en límites satisfactorios para las escalas Ac, At y Li, pero es baja en el caso de las escalas Co y Re, por más que ellas son las que logran mayor consistencia interna.

Validez: 1) *Relaciones entre BAS-3 y delincuencia:* La comparación entre un grupo de menores no delincuentes y otro de menores delincuentes internos, apareados por sexo y edad, arroja resultados interesantes. Los menores delincuentes obtienen puntuaciones más bajas en las escalas Co y Ac; en cambio, sus puntuaciones son más altas en la escala Re. Todo esto refleja deficiencias fuertes en la socialización de estos sujetos, en áreas esperadas y en concordancia con resultados que, en estudios con variables más básicas de personalidad, ha encontrado el grupo de Eysenck; 2) *Relaciones entre BAS-3, inteligencia y personalidad:* Las correlaciones entre BAS e inteligencia son insignificantes. Puede decirse, en suma, que las escalas recogidas en la BAS-3 son independientes de la inteligencia general. En cuanto a sus relaciones con la personalidad:

a) La escala *Co* presenta su más alta relación con empatía (0,42), así como, en segundo lugar, una correlación negativa con psicoticismo (–0,37) (que representa dureza o insensibilidad social). También aparece una correlación levemente positiva con extraversión (0,19) y negativa con la escala de conducta antisocial ASB (–0,18).

b) La escala *Ac* presenta altas correlaciones negativas con psicoticismo (–0,44), conducta antisocial (EPQ-J) (–0,40), impulsividad (–0,43), con la escala de conducta antisocial (ASB) (–0,43). La única correlación levemente positiva es con empatía (0,17).

c) La escala *Re* obtiene su más alta correlación, negativa, con extraversión (–0,36). Las correlaciones positivas se obtienen con neuroticismo (0,26) y psicoticismo (0,28).

d) La escala *At* obtiene su más alta correlación, positiva, con neuroticismo (0,40) (donde la ansiedad es un componente principal). Aparece también una leve correlación positiva con empatía (0,25) y negativa con extraversión (–0,29).

e) La escala *Li* presenta las más bajas correlaciones con el resto de las variables de personalidad. Sólo es de destacar, comprensiblemente, la correlación con extraversión (0,27).

Heteroaplicación profesores

Con la finalidad de contrastar el impacto del programa en la conducta social desde la valoración de distintas fuentes de información, y no disponiendo de herramientas de heteroevaluación para medir las mismas situaciones sociales de las que informa el adolescente en la BAS-3, se administró la BAS-3 a los profesores en

© Ediciones Pirámide

formato de heteroevaluación, solicitando que informaran sobre la conducta social del adolescente en cuestión. Así, se evaluaron las mismas situaciones sociales del test en el contexto del aula desde la observación de los profesores. Únicamente se modificó el lenguaje de los ítems para la heteroevaluación (véase protocolo en anexo).

1.2. Autoconcepto AFA. Forma-A (Musitu, García y Gutiérrez, 1991)

Descripción de la prueba

La prueba consta de 36 ítems o afirmaciones que tienen tres alternativas de respuesta (siempre, algunas veces y nunca). El conjunto de las afirmaciones del cuestionario permite evaluar el autoconcepto global y en varias dimensiones: académico, familiar, emocional y social.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

La tarea solicitada consiste en leer las afirmaciones e informar si el contenido del ítem puede ser aplicado a sí mismo siempre, algunas veces o nunca (véase protocolo en anexo 1). El test puede ser administrado a alumnos de segundo ciclo de EGB y BUP, tanto de forma individual como colectiva, y requiere una duración aproximada de quince minutos. En este estudio se realizó una administración colectiva del test. Para la corrección, se debe proceder a la valoración de las respuestas con los criterios que se plantean en la tabla 3.3.

TABLA 3.3

Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en AFA

	Autoconcepto			
	Académico	**Social**	**Emocional**	**Familiar**
Se puntúa *siempre* con 1 punto, *algunas veces* con 2 y *nunca* con 3	11, 19, 28	1	2, 6, 7, 9, 12, 13, 15, 23, 33	25, 27, 28, 31, 35, 36
Se puntúa *siempre* con 3 puntos, *algunas veces* con 2 y *nunca* con 1	8, 10, 14, 17, 20, 31, 32, 36	16, 21, 22, 29		

Para interpretar los resultados se calcula la puntuación centil del sujeto en función de la puntuación directa obtenida en cada escala, utilizando para ello los baremos elaborados por los autores del test y expuestos en la tabla 3.4. Para transformar

© Ediciones Pirámide

las puntuaciones directas en centiles se tiene en cuenta el nivel educativo del sujeto. Primero se localiza la puntuación directa del sujeto en la variable dada en el interior de la tabla y después se observa a qué puntuación centil corresponde en las columnas exteriores de la tabla. Por ejemplo, a un sujeto de 8.º curso de EGB, con una puntuación directa en el autoconcepto total de 59, le corresponde un centil de 60, que informa de un autoconcepto global medio. Se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75.

TABLA 3.4

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles para el AFA

Centil	Puntuaciones directas									Centil
	7.º EGB					8.º EGB				
	Ac.	Soc.	Em.	Fam.	Total	Ac.	Soc.	Em.	Fam.	Total	
1	—	—	12	—	42	13	—	—	—	42	1
2	—	—	—	—	—	—	—	12	6	44	2
3	13	—	13	6	44	14	—	—	—	45	3
4	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	4
5	14	—	—	—	45	15	—	13	—	46	5
10	16	5	14	7	47	17	5	15	7	48	10
20	17	—	16	8	50	18	—	16	—	51	20
30	18	6	17	—	52	19	6	—	8	52	30
40	19	7	—	—	54	20	7	17	—	55	40
50	—	8	18	9	55	21	—	18	9	57	50
60	20	9	19	10	57	22	8	19	10	59	60
70	21	10	20	—	59	23	9	20	—	61	70
80	22	11	21	11	61	24	10	21	11	62	80
90	23	—	22	12	65	25	11	23	13	66	90
95	24	—	—	—	67	—	—	—	—	68	95
96	—	12	23	—	—	—	12	24	—	69	96
97	26	—	—	14	68	26	—	—	—	70	97
98	27	13	24	—	69	27	13	25	14	71	98
99	28	14	25	15	70	28	14	26	15	74	99

Ac. = académico; Soc. = social; Em. = emocional; Fam. = familiar.

Estudios psicométricos

Fiabilidad: Los resultados de los análisis psicométricos avalan la consistencia interna de la escala e inciden en que se trata de un mismo constructo. Para comprobar la consistencia interna de los ítems se aplicaron varios coeficientes que evidenciaron resultados satisfactorios: el coeficiente de Spearman-Brown (0,86) y el

© Ediciones Pirámide

coeficiente de consistencia interna alfa de Cronbach (0,82). Para la consistencia temporal, se aplicó el cuestionario a 30 sujetos de la muestra en dos períodos temporales de tres meses y de seis meses (test-retest). Se calculó la correlación de Pearson entre las puntuaciones totales obteniéndose un coeficiente de 0,66 para el primer período y de 0,59 para el segundo período.

1.3. Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto (Garaigordobil, ad hoc)

Descripción de la prueba

La prueba es una técnica subjetiva constituida por 75 adjetivos, 40 positivos y 35 negativos, con los que se evalúa el concepto que el sujeto tiene de sí mismo.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

Se presenta al sujeto el listado de adjetivos y se solicita que marque con un aspa (X) los adjetivos que considere sirven para definirle (véase protocolo en anexo 1). La tarea requiere entre cinco y diez minutos de tiempo, y aunque en este estudio se ha administrado colectivamente, también puede ser aplicada de forma individual. Para la corrección se otorga un punto a cada adjetivo positivo y un punto a cada adjetivo negativo, siendo la puntuación directa de la prueba la diferencia entre ambos.

No disponiendo de baremos, ya que esta prueba ha sido diseñada ad hoc, se han elaborado baremos con una muestra de tipificación de 174 sujetos, obtenida en la fase pretest de este estudio, cuyos resultados se exponen a continuación con la finalidad de facilitar la interpretación de las puntuaciones directas (véase tabla 3.5). Por ejemplo, a una persona que obtenga una puntuación directa de 16 en adjetivos positivos le corresponde un centil de 20, y con una puntuación directa de 12 en adjetivos negativos le corresponde un centil de 85, y esto implica una puntuación directa global de 4, a la que le corresponde un centil 5. Así, este sujeto obtiene puntuaciones bajas en autoconcepto positivo y bastante altas en autoconcepto negativo, lo que da como resultante un autoconcepto global muy bajo (centil 5). Se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75.

Estudios psicométricos

Para validar la prueba se realizaron correlaciones (Pearson) con las puntuaciones de 174 adolescentes que participaron en este estudio. Se analizaron las relaciones entre las puntuaciones obtenidas en el listado de adjetivos y las puntuaciones en el AFA de Musitu et al. (1991) y en la escala AC de autoconcepto de Martorell et al. (1993). Los resultados obtenidos se presentan en la tabla 3.6.

© Ediciones Pirámide

TABLA 3.5

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles para el listado de adjetivos de evaluación del autoconcepto

Puntuación centil	Puntuación directa		
	Adjetivos positivos	Adjetivos negativos	Positivos-negativos = Autoconcepto global
5	10	1	4
10	14	2	6
15	15	3	7
20	16	3	9
25	17	4	11
30	18	4	11
40	20	6	13
50	22	7	15
60	25	8	17
70	27	9	20
75	28	10	21
80	28	11	22
85	30	12	24
90	32	13	25
95	33	14	27
99	36	19	32

TABLA 3.6

Correlaciones del listado de adjetivos para evaluar el autoconcepto con el AFA y con el AC (estudio de validez)

	Adjetivos positivos	Adjetivos negativos	Autoconcepto global
AFA			
Académico	0,39***	–0,06	0,40***
Emocional	0,00	–0,19**	0,10
Social	0,33***	–0,09	0,37***
Familiar	0,12	–0,34***	0,31***
Total	0,32***	–0,26***	0,46***
AC			
Autoconcepto positivo	0,47***	0,01	0,43***
Autoconcepto negativo	–0,08	0,42***	–0,33***
Autoconcepto-autoestima	0,41***	0,11	0,33***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

© Ediciones Pirámide

Como se puede observar en la tabla, se confirman relaciones positivas significativas entre los adjetivos positivos y la puntuación en autoconcepto-autoestima del AC ($r = 0{,}41$, $p < 0{,}001$); y de la puntuación global en el listado de adjetivos con la puntuación en autoconcepto-autoestima del AC ($r = 0{,}33$, $p < 0{,}001$). Asimismo, se encontraron correlaciones significativas de la puntuación global del autoconcepto en el AFA con los adjetivos positivos ($r = 0{,}32$, $p < 0{,}001$), con la puntuación global en el listado de adjetivos ($r = 0{,}46$, $p < 0{,}001$) y correlaciones negativas con adjetivos negativos ($r = 0{,}26$, $p < 0{,}001$). Las correlaciones encontradas validan el instrumento diseñado al poner de relieve que los adolescentes que tuvieron puntuaciones altas en el listado de adjetivos también mostraron estas puntuaciones en el AFA y en el AC.

1.4. Listado de adjetivos para la evaluación de la imagen de los compañeros del grupo (Garaigordobil, ad hoc)

Descripción de la prueba

La prueba es una técnica subjetiva constituida por 60 adjetivos, 30 positivos y 30 negativos, con los que se evalúa el concepto que se tiene de los compañeros del grupo escolar de pertenencia.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

Se presenta al adolescente el listado de adjetivos y se solicita que marque los adjetivos que considere sirven para definir el concepto que él tiene de los compañeros de su grupo (véase protocolo en anexo 1). La tarea requiere diez minutos de tiempo, y aunque en este estudio se ha administrado colectivamente, también puede ser aplicada de forma individual. Para la corrección se otorga un punto a cada adjetivo positivo y un punto a cada adjetivo negativo, siendo la puntuación directa de la prueba la diferencia entre ambos.

No disponiendo de baremos, ya que esta prueba ha sido diseñada ad hoc, se han elaborado baremos con una muestra de tipificación de 174 sujetos, obtenida en la fase pretest de este estudio, cuyos resultados se exponen en la tabla 3.7 con la finalidad de facilitar la interpretación de las puntuaciones directas. La transformación de las puntuaciones directas en centiles se realiza del mismo modo que en el listado de adjetivos para evaluar el autoconcepto (véase ejemplo). Se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75.

Estudios psicométricos

Para analizar la prueba se realizaron correlaciones (Pearson) entre las puntuaciones del listado de adjetivos para evaluar el autoconcepto y las del listado para

© Ediciones Pirámide

TABLA 3.7

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles para el listado de adjetivos de evaluación del concepto de los demás

Puntuación centil	Puntuación directa		
	Adjetivos positivos	Adjetivos negativos	Positivos-negativos = Concepto global de los compañeros
5	3	1	–7
10	6	1	–1
15	8	1	1
20	10	2	3
25	11	2	4
30	12	3	6
40	13	3	8
50	14	4	10
60	17	6	12
70	18	7	14
75	20	8	15
80	20	9	17
85	23	10	18
90	24	12	19
95	26	14	22
99	28	15	25

evaluar la imagen de los compañeros, cuyos resultados pueden observarse en la siguiente tabla.

Como se puede observar en la tabla 3.8, se dieron relaciones significativas directas entre autoconcepto positivo y concepto positivo de los demás ($r = 0,44$, $p < 0,001$), así como con concepto global de los demás ($r = 0,29$, $p < 0,001$), lo que

TABLA 3.8

Correlaciones del listado de adjetivos para evaluar el concepto de los demás con el listado de evaluación del autoconcepto

	Autoconcepto positivo	Autoconcepto negativo	Autoconcepto global
Positivos compañeros	0,44***	–0,17*	0,26***
Negativos compañeros	–0,21**	0,33***	0,00
Concepto global compañeros	0,29***	–0,03	0,24***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

© Ediciones Pirámide

sugiere que los adolescentes que eligieron muchos adjetivos positivos con los que evaluarse también lo hicieron en relación a los compañeros del grupo. También se evidencian relaciones significativas directas entre autoconcepto negativo y concepto negativo de los demás ($r = 0{,}33$, $p < 0{,}001$), así como relaciones significativas directas entre el autoconcepto global y el concepto global de los compañeros del grupo ($r = 0{,}24$, $p < 0{,}001$). Estos resultados sugieren que los adolescentes que tenían una buena imagen de sí mismos, un buen autoconcepto, tenían también buen concepto de los compañeros del grupo, y los que mostraban un bajo autoconcepto también tenían una imagen negativa de los demás.

1.5. Inventario de altruismo (Ma y Leung, 1991)

Descripción de la prueba

El *Child Altruism Inventory* se basa en los enfoques empáticos y normativos de altruismo. Los estudios de enfoque empático subrayan que la empatía es la base de la conducta prosocial, mientras que los enfoques normativos explican el altruismo en términos de normas de socialización, la norma de reciprocidad o la norma de responsabilidad social. Ambas concepciones subyacen teóricamente a este instrumento de evaluación de la orientación altruista de la persona. El inventario, traducido para este estudio, consta de 24 frases o afirmaciones que hacen referencia a comportamientos altruistas y sentimientos empáticos base de la conducta prosocial con los que se mide la orientación altruista del individuo.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

La tarea a realizar consiste en leer un conjunto de afirmaciones indicando si habitualmente hace, piensa o siente lo que afirma la frase (véase protocolo en anexo 1). Aunque en este estudio la prueba se ha administrado colectivamente, también puede ser aplicada individualmente, requiriendo aproximadamente diez minutos de tiempo de aplicación. Para su corrección se otorga un 1 punto a cada ítem cuando aparece como se expresa en la tabla 3.9.

TABLA 3.9

Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en el inventario de altruismo

Sí	1, 2, 3, 5, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 20, 21.
No	4, 6, 8, 10, 15, 17, 18, 19, 22, 23, 24.

© Ediciones Pirámide

No disponiendo de baremos elaborados por los autores del test, se han elaborado baremos con una muestra de tipificación de 174 sujetos, obtenida en la fase pretest de este estudio, cuyos resultados se exponen a continuación con la finalidad de facilitar la interpretación de las puntuaciones directas. Para transformar las puntuaciones directas en puntuaciones centiles se procede del modo descrito en las anteriores pruebas. Por ejemplo, una puntuación directa de 18 corresponde a un centil 50, que nos indica una puntuación media en altruismo, mientras que una puntuación directa de 13 corresponde a un centil 10, que se interpreta como un bajo nivel de conducta altruista. Se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75.

TABLA 3.10

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles para el inventario de altruismo

Puntuación centil	Puntuación directa
5	12
10	13
15	14
20	15
25	16
30	17
40	18
50	18
60	19
70	19
75	20
80	20
85	21
90	21
95	22
99	23

Estudios psicométricos

Fiabilidad: La fiabilidad test-retest con un período de tiempo de 20 días fue de 0,70 y la consistencia interna de la prueba (Cronbach Alpha) fue también de 0,70, lo que pone de relieve la fiabilidad del instrumento.

Validez: La validez del CAI fue demostrada por sus significativas relaciones con varios tests psicológicos y autoinformes conductuales. Se correlacionaron sus puntuaciones con las puntuaciones en el test de inteligencia matrices progresivas de Raven, con el inventario de autoestima de Coopersmith, con el cuestionario de personalidad de Eysenck, con un cuestionario de ambiente social en el aula y con un

© Ediciones Pirámide

cuestionario de conducta adolescente. Las correlaciones del CAI con inteligencia (0,26), con autoestima (0,17) y con ambiente social en el aula (0,48) fueron significativamente positivas, y las correlaciones con psicoticismo (–0,33), significativamente negativas.

1.6. Sociométrico: amistad y prosocial (Garaigordobil, ad hoc)

Descripción de la prueba

En 1930 Moreno diseña por primera vez una técnica sociométrica observando que los seres humanos están relacionados entre sí, mediante tres posibles relaciones: simpatía, antipatía e indiferencia. El cuestionario en el que cada miembro del grupo elige o rechaza compañeros con distintos criterios proporciona una radiografía de las relaciones socioafectivas existentes en el grupo, un esquema de las redes de comunicación que se dan en el grupo, permitiendo identificar a los miembros líderes, rechazados y aislados. La evaluación sociométrica proporciona el estatus social, es decir, la posición social del niño en el grupo, así como una visión global del grupo y de los pequeños grupos que se estructuran en él. Partiendo del planteamiento formulado por Moreno, en este estudio se han planteado cuatro preguntas abiertas a cada miembro del grupo:

— Indica los compañeros de tu clase que elegirías como mejores amigos razonando brevemente por qué los has elegido.
— Indica los compañeros de tu clase que menos te gustan como amigos razonando brevemente por qué los has elegido
— Indica los compañeros de tu clase que más ayudan y colaboran con los demás (ayudan, comparten, colaboran, consuelan...).
— Indica los compañeros de tu clase que menos ayudan y colaboran con los demás (no ayudan, no comparten, no cooperan...).

Normas de aplicación, corrección e interpretación

El cuestionario se administra colectivamente solicitando que elijan o rechacen compañeros del aula con dos criterios: amistad y prosocialidad (véase protocolo en anexo 1). El número de elecciones o rechazos está abierto, por lo que cada individuo puede indicar el número de compañeros que considere conveniente. Para su corrección se computan las frecuencias que ha tenido cada miembro del grupo en cuatro conceptos: amigo, no amigo, prosocial, no prosocial. Por otro lado, y como referencia orientativa del tipo de razonamiento de amistad y prosocialidad que tienen en ese nivel de edad, en el anexo 2 se presentan los razonamientos aportados por los grupos implicados en este estudio.

No disponiendo de baremos, ya que esta prueba ha sido diseñada ad hoc, se han elaborado baremos con una muestra de tipificación de 174 sujetos, obtenida en la

© Ediciones Pirámide

fase pretest de este estudio, cuyos resultados se exponen en la tabla 3.11 con la finalidad de facilitar la interpretación de las puntuaciones directas. Para interpretar los resultados se calcula la puntuación centil del sujeto en función de la puntuación directa obtenida en cada variable utilizando para ello los baremos elaborados. Por ejemplo, una puntuación directa de 13 en elección de amigo corresponde a un centil de 95, que pone de relieve un nivel muy alto en elección como amigo por parte de sus compañeros del grupo. Asimismo una puntuación directa de 6 en rechazo de amigo corresponde a un centil de 90, que indica que esta persona ha sido muy rechazada por sus compañeros de grupo que dicen no quererlo como amigo. Se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75.

TABLA 3.11

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles para el sociométrico

Puntuación centil	Puntuación directa			
	Elección de amigo	Rechazo de amigo	Elección de compañeros prosociales	Rechazo de compañeros prosociales
5	0	0	2	0
10	1	0	2	0
15	2	0	3	0
20	2	0	3	0
25	3	0	4	0
30	3	0	5	1
40	4	1	6	1
50	4	1	7	2
60	5	2	8	2
70	6	3	10	4
75	7	3	10	5
80	8	4	11	6
85	9	4	12	6
90	11	6	13	8
95	13	8	15	10
99	15	17	19	16

Estudios psicométricos

Con la finalidad de validar la información obtenida con el cuestionario sociométrico se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson con las puntuaciones del sociométrico (opinión de los pares) y las puntuaciones obtenidas por los adolescentes en diversas conductas sociales (BAS-3) informadas por los profesores, cuyos resultados se presentan en la tabla 3.12.

© Ediciones Pirámide

TABLA 3.12

Correlaciones entre la evaluación sociométrica y la evaluación de la conducta social por parte del profesor (estudio de validez)

	BAS 3. Evaluación de profesores				
	CO	**LI**	**AU**	**RE**	**AN**
Amigo +	0,04	0,25***	0,15*	–0,24***	–0,25***
Amigo –	–0,09	–0,27***	–0,22**	0,29***	0,18**
Prosocial +	0,08	0,12	0,10	–0,23**	–0,05
Prosocial –	–0,22**	–0,28***	–0,42***	0,31***	0,24**

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Los resultados obtenidos, y expuestos en la tabla 3.12, ponen de relieve la existencia de variadas relaciones entre la opinión de los pares y la opinión del profesor. Se confirmaron relaciones significativas directas entre la elección positiva de amigo con liderazgo ($r = 0,25$, $p < 0,001$) y autocontrol ($r = 0,15$, $p < 0,05$), y relaciones inversas con retraimiento ($r = –0,24$, $p < 0,001$) y ansiedad ($r = –0,25$, $p < 0,001$). Asimismo, se dieron correlaciones significativas directas del rechazo como amigo con retraimiento ($r = 0,29$, $p < 0,001$) y ansiedad ($r = 0,18$, $p < 0,01$), e inversas con liderazgo ($r = –0,27$, $p < 0,001$) y autocontrol ($r = –0,22$, $p < 0,01$). Por otro lado, se dieron correlaciones significativas inversas entre la elección de compañero prosocial con retraimiento ($r = –0,23$, $p < 0,01$), así como correlaciones significativas directas entre elección de compañero no prosocial con conductas de retraimiento ($r = 0,31$, $p < 0,001$) y ansiedad ($r = 0,24$, $p < 0,01$), e inversas con consideración ($r = –0,22$, $p < 0,01$), liderazgo ($r = –0,28$, $p < 0,001$) y autocontrol ($r = –0,42$, $p < 0,001$).

Como se puede observar en la tabla, los adolescentes que fueron muy elegidos por sus compañeros como amigos, en opinión de los profesores, significativamente tenían muchas conductas de liderazgo y alto autocontrol, así como pocas conductas de retraimiento y de ansiedad-timidez. Los adolescentes que fueron muy rechazados por sus compañeros de grupo, en opinión de los profesores, mostraban características opuestas, es decir, poco liderazgo y autocontrol, así como mucho retraimiento y ansiedad en la interacción social. En relación a los compañeros del grupo que fueron muy elegidos como compañeros prosociales, los profesores observaron que significativamente mostraban pocas conductas de retraimiento. Por el contrario, los adolescentes que fueron muy señalados por sus compañeros como poco prosociales presentaban, en opinión de sus profesores, muchas conductas de retraimiento y de ansiedad en la interacción, así como pocas conductas de consideración por los demás, de liderazgo y de autocontrol.

© Ediciones Pirámide

1.7. Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales (Garaigordobil, ad hoc)

Descripción de la prueba

El cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales diseñado ad hoc para este estudio explora las estrategias cognitivas disponibles por parte de los adolescentes para resolver seis situaciones sociales conflictivas. En este cuestionario un adolescente se encuentra con situaciones sociales tales como: abordar un conflicto moral, responder a una agresión, hacer amigos, afrontar el rechazo de otros, recuperar un objeto y decir no, frente a las cuales debe dar estrategias de afrontamiento de la situación (véase protocolo en anexo 1).

Normas de aplicación, corrección e interpretación

El cuestionario se puede administrar individual y colectivamente solicitando a los adolescentes que se pongan en el punto de vista del chico que debe resolver una situación social conflictiva e informen de todas las estrategias conductuales que podría llevar a cabo ese chico para abordar esa situación. La corrección del test permite explorar la cantidad de estrategias cognitivas de interacción disponibles y la calidad de las mismas (estrategias asertivas, agresivas y pasivas). Se definen como *estrategias asertivas* aquellas en las que «se afronta directamente la situación problema y se plantean conductas tendencialmente eficaces para conseguir el objetivo de un modo no agresivo tales como: desarrollar habilidad, pedir, expresar sus sentimientos, hacer valer sus derechos, diálogo y razonamiento con el otro...». Se consideran *estrategias pasivas* aquellas en las que «no se aborda directamente la situación-problema y se plantean respuestas de inhibición (no se realiza ninguna acción), de sumisión, de evitación (escapar de la situación sin afrontarla) o se busca ayuda de otros para su resolución». Se evalúan como *estrategias agresivas* aquellas en las que «se responde con conductas agresivas o conductas negativas para la interacción: amenazas, agresiones físicas y verbales, descalificaciones del otro, chantajes, denuncia a otros para imposición de castigo...». Para facilitar la corrección de las respuestas a las seis situaciones sociales planteadas, se aportan algunos ejemplos (véanse ejemplos en anexo 2).

No disponiendo de baremos, ya que esta prueba ha sido diseñada ad hoc, se han elaborado baremos con una muestra de tipificación de 174 sujetos, cuyos resultados se exponen en la tabla 3.13 a fin de facilitar la interpretación de las puntuaciones directas. Para interpretar los resultados se calcula la puntuación centil del sujeto en función de la puntuación directa obtenida en cada tipo de estrategia utilizando para ello los baremos elaborados. Así, una puntuación directa de 4 en estrategias agresivas corresponde a un centil 20, que informa de un bajo nivel de estrategias cognitivas agresivas como técnica de resolución de conflictos sociales. Se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75.

© Ediciones Pirámide

TABLA 3.13

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles para el cuestionario de estrategias de resolución de situaciones sociales

Puntuación centil	Puntuación directa			
	Estrategias agresivas	Estrategias asertivas	Estrategias pasivas	Estrategias total
5	1	3	1	9
10	2	4	2	12
15	3	4	3	14
20	4	5	3	14
25	4	5	4	15
30	4	6	4	16
40	5	7	5	18
50	5	7	6	19
60	6	8	7	20
70	7	8	8	22
75	7	9	8	23
80	8	9	9	24
85	9	10	10	25
90	9	11	11	26
95	11	12	12	29
99	16	15	13	34

Estudios psicométricos

Con la finalidad de analizar las relaciones entre estrategias cognitivas de interacción social y otras variables, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de estrategias y las puntuaciones en conducta antisocial evaluada por los padres (EPC), conducta social autoevaluada (BAS-3), empatía y autoconcepto (adjetivos). Los análisis se realizaron con las puntuaciones de la fase pretest y con una muestra de 174 sujetos. Los coeficientes de correlación evidencian relaciones significativas directas de las estrategias asertivas con alto autoconcepto ($r = 0,16$, $p < 0,05$) y con empatía ($r = 0,17$, $p < 0,05$), y negativas con conductas de retraimiento ($r = -0,15$, $p < 0,05$) y con conductas antisociales ($r = -0,21$, $p < 0,01$). Estos datos muestran que los adolescentes que disponían de muchas estrategias cognitivas asertivas cómo técnica de resolución de situaciones de interacción social tenían buen autoconcepto y capacidad de empatía, manifestando pocas conductas de retraimiento y pocas conductas antisociales. Los resultados apoyan la validez convergente y divergente del instrumento.

© Ediciones Pirámide

1.8. Frases incompletas para la evaluación de los prejuicios (Garaigordobil, ad hoc)

Descripción de la prueba

Este instrumento de evaluación es una técnica proyectiva que consiste en un conjunto de 19 frases incompletas que hacen referencia a distintos colectivos sociales: extranjeros emigrantes, marroquíes, negros, gitanos, personas del otro género sexual, ricos, pobres, minusválidos, ancianos, ex presidiarios, personas violentas, vascos, andaluces, catalanes, latinoamericanos, musulmanes (véase protocolo en anexo 1). El adolescente debe completar las frases, y el análisis de las respuestas permite captar imágenes negativas, prejuiciosas y/o xenófobas hacia los colectivos explorados.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

La tarea a realizar consiste en completar las frases de forma rápida, con lo primero que venga a la mente al leerla. Aunque ha sido administrada de forma colectiva, puede ser administrada de forma individual, y requiere un tiempo de aplicación de quince minutos aproximadamente. En su corrección se puntúa la cantidad total de respuestas dadas al conjunto de frases y la calidad de las mismas, clasificándose en positivas, negativas y neutras (véanse ejemplos para la corrección en el anexo 2). Se definen como *respuestas positivas* aquellas que resaltan cualidades positivas del colectivo en cuestión, emplean adjetivos positivos o manifiestan sentimientos positivos, empáticos hacia ese colectivo (cantan y bailan bien, son agradables, son buenos en deportes, tienen los mismos derechos que los demás...). Las *respuestas negativas* resaltan aspectos negativos o clichés del colectivo, lo peyorativizan, lo rechazan, muestran sentimientos negativos o se les insulta directamente (son unos chulos, me dan asco, les odio, que se vayan, no deberían salir de su país, huelen mal, son navajeros, atracan, me dan miedo, no deben existir...). Las *respuestas neutras* son respuestas en las que se define objetivamente al colectivo, describen cualidades objetivas sin expresión de pensamientos o sentimientos ni negativos ni positivos hacia ese colectivo (hablan catalán, tienen un equipo de fútbol, hacen paella, pertenecen a CEE...) o respuestas que manifiestan sentimientos o pensamientos positivos y negativos de un modo integrador (tienen fama de robar, algunos puede que lo hagan, pero otros no roban y trabajan...). El criterio de valoración positivo o negativo se opera en función del contenido afectivo de la frase realizada en relación a cada colectivo. Para elaborar el modelo de corrección de la prueba se llevaron a cabo los siguientes pasos:

— Volcado global de todas las respuestas dadas a cada uno de los 19 ítems del test.
— Definición de las categorías de respuesta en positivas, negativas y neutras. Definidos los tres tipos de respuesta, se clasifican las respuestas dadas por el conjunto de la muestra.
— Utilización de la técnica de acuerdo interjueces para la clasificación de las res-

© Ediciones Pirámide

puestas y especialmente frente a la identificación de respuestas ambiguas. Cinco jueces (colaboradores del proyecto de investigación) valoran las respuestas, y desde el debate de los contenidos implícitos en las mismas se clasifican.

— Valoración de los protocolos utilizando para ello la categorización realizada previamente de las respuestas.

No disponiendo de baremos, ya que esta prueba ha sido diseñada ad hoc, se han elaborado baremos con una muestra de tipificación de 174 sujetos, obtenida en la fase pretest del estudio, cuyos resultados se exponen a continuación con la finalidad de facilitar la interpretación de las puntuaciones directas. Para interpretar los resultados se calcula la puntuación centil del sujeto en función de la puntuación directa obtenida en cada parámetro utilizando para ello los baremos elaborados y que se presentan a continuación. Por ejemplo, una puntuación directa de 13 en respuestas positivas y en neutras correspondería a un centil de 95 en ambas variables que informa de un alto nivel de imágenes positivas y neutras de los colectivos explorados; si a esto le añadimos una puntuación directa de 2 en respuestas negativas o prejuiciosas correspondiente a un centil 10, que informa de un nivel muy bajo de respuestas prejuiciosas, podemos percibir el perfil de un adolescente poco prejuicioso y con muchas imágenes positivas y neutras de los diversos conceptos explorados con la prueba.

TABLA 3.14

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en las frases incompletas para la evaluación de prejuicios

Puntuación centil	**Puntuación directa**			
	Positivas	**Negativas o prejuiciosas**	**Neutras**	**Fluidez de ideas**
5	2	1	0	17
10	3	2	1	17
15	4	3	2	18
20	4	3	3	18
25	5	4	3	18
30	6	4	4	19
40	6	5	5	19
50	7	6	6	20
60	8	7	7	20
70	9	8	8	21
75	10	8	9	21
80	10	9	10	22
85	11	9	11	23
90	12	10	12	24
95	13	13	13	25
99	15	16	15	29

© Ediciones Pirámide

Estudios psicométricos

Con la finalidad de analizar las relaciones de los prejuicios, evaluados mediante la técnica de las frases incompletas, con otras variables, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson con las puntuaciones obtenidas en cogniciones prejuiciosas, positivas y neutras en una muestra de 174 adolescentes obtenida en la fase pretest, con las puntuaciones en diversas conductas sociales y rasgos de personalidad, cuyos resultados pueden observarse en la tabla 3.15.

Como se puede observar en la tabla, se dieron correlaciones significativas negativas de las *cogniciones prejuiciosas* con autocontrol ($r = -0,19$, $p = 0,012$), con conducta altruista (autoevaluación: $r = -0,25$, $p = 0,001$, y evaluación padres: $r = -0,20$, $p = 0,007$), con autoconcepto social ($r = -0,15$, $p = 0,045$), familiar ($r = -0,16$, $p = 0,029$), total ($r = -0,19$, $p = 0,012$) y con autoconcepto global ($r = -0,16$, $p = 0,033$). Asimismo se dieron correlaciones significativas positivas con retraimiento (autoevaluación: $r = 0,19$, $p = 0,009$), con conducta antisocial (autoevaluación: $r = 0,18$, $p = 0,017$), con conducta agresiva (autoevaluación: $r = 0,18$, $p = 0,018$), con autoconcepto negativo ($r = 0,21$, $p = 0,005$) y con creencias irracionales ($r = 0,18$, $p = 0,016$). De estos datos se desprende que los adolescentes con muchas *imágenes negativas* o *prejuiciosas* de otros grupos socioculturales mostraban 1) poco autocontrol en las relaciones sociales, poco respeto por las normas de convivencia; 2) mucho retraimiento social, tendencia al aislamiento; 3) baja conducta prosocial; 4) muchas conductas antisociales, tales como robar, mentir, agredir, romper objetos...; 5) muchas conductas agresivas en sus interacciones sociales con iguales; 6) bajo autoconcepto social, familiar y total; 7) alto autoconcepto negativo y bajo autoconcepto global; así como 8) muchas creencias irracionales.

En segundo lugar, se dieron correlaciones significativas negativas de las *cogniciones positivas* con conductas de liderazgo (evaluación profesores: $r = -0,15$, $p = 0,044$) y de retraimiento (evaluación padres: $r = -0,18$, $p = 0,017$). Asimismo se confirmaron correlaciones significativas positivas con conductas antisociales ($r = 15$, $p = 0,044$), con ansiedad rasgo ($r = 0,17$, $p = 0,018$) y con empatía ($r = 0,22$, $p = 0,002$). Estos datos sugieren que los adolescentes que mostraban muchas cogniciones positivas en relación a diversos grupos socioculturales tenían: 1) pocas conductas de liderazgo en opinión de los profesores; 2) pocas conductas de timidez y retraimiento en opinión de los padres; 3) alta ansiedad estado-rasgo; y 4) alta capacidad de empatía.

En último lugar, los datos presentados en la tabla ponen de relieve correlaciones significativas positivas de las *cogniciones neutras* con conductas de consideración por los demás ($r = 0,19$, $p = 0,009$), de liderazgo ($r = 0,28$, $p = 0,000$), con conducta prosocial evaluada por los profesores ($r = 0,22$, $p = 0,006$), con autoconcepto social ($r = 0,17$, $p = 0,022$), familiar ($p = 0,027$) y total ($r = 0,16$, $p = 0,030$). Asimismo se observan correlaciones significativas negativas con conducta antisocial ($r = -0,23$, $p = 0,002$), con conductas agresivas autoevaluadas ($r = -0,15$, $p = 0,044$) y con ansiedad, tanto estado ($r = -0,23$, $p = 0,002$) como rasgo ($r = -0,14$, $p = 0,053$). Estos datos sugieren que los adolescentes con muchas imágenes neutras

© Ediciones Pirámide

TABLA 3.15

Correlaciones entre las cogniciones prejuiciosas, positivas y neutras con diversas conductas sociales y rasgos de personalidad

	Negativas o prejuiciosas	**Positivas**	**Neutras**
Autoevaluación			
Consideración	–0,05	0,04	–0,00
Autocontrol	–0,19*	0,02	0,05
Retraimiento	0,19**	0,01	–0,12
Ansiedad	0,14	0,03	0,04
Liderazgo	0,03	0,04	–0,02
Profesores			
Consideración	–0,09	–0,12	0,19**
Autocontrol	–0,07	–0,05	0,11
Retraimiento	–0,05	–0,03	0,06
Ansiedad	0,02	0,04	–0,08
Liderazgo	–0,12	–0,15*	0,28***
Conducta altruista autoevaluación	–0,25***	0,10	0,10
Conducta prosocial padres	–0,20**	0,04	0,12
Conducta prosocial profesores	–0,09	–0,11	0,22**
Conducta antisocial	0,18*	0,15*	–0,23**
Conducta asertiva	–0,14	0,08	0,06
Conducta agresiva	0,18*	–0,01	–0,15*
Conducta sumisa	–0,07	–0,08	0,13
Problemas timidez-retraimiento (padres)	–0,03	–0,18*	0,14
Autoconcepto			
Académico	–0,13	0,06	0,12
Social	–0,15*	–0,03	0,17*
Emocional	–0,05	0,00	0,00
Familiar	–0,16*	–0,02	0,16*
Total	–0,19*	0,01	0,16*
Autoconcepto			
Positivo	–0,04	0,07	0,06
Negativo	0,21**	–0,01	–0,00
Global	–0,16*	0,07	0,06
Creencias irracionales	0,18*	0,05	–0,13
Ansiedad estado	0,06	0,12	–0,23**
Ansiedad rasgo	0,04	0,17*	–0,14*
Empatía	–0,04	0,22**	–0,04

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

© Ediciones Pirámide

de otros grupos socioculturales mostraban: 1) muchas conductas de consideración por los demás y muchas conductas de liderazgo; 2) muchas conductas prosociales; 3) pocas conductas antisociales; 4) pocas conductas agresivas en la interacción con iguales; 5) alto autoconcepto social, familiar y global, y 6) poca ansiedad estado y rasgo. Estos datos apoyan la validez convergente del instrumento elaborado.

1.9. Cuestionario de evaluación de la capacidad para analizar sentimientos (Garaigordobil, ad hoc)

Descripción de la prueba

Este instrumento es un cuestionario abierto con el que se explorą la capacidad de análisis que tiene el adolescente en relación a cuatro emociones negativas: tristeza, envidia-celos, ira-rabia y miedo. El análisis se opera en tres niveles: causas, consecuencias y formas de resolución o afrontamiento de esas emociones.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

El cuestionario se realiza en tres fases. En la primera los adolescentes deben analizar las causas de esos sentimientos describiendo todas las causas que pueden producir cada emoción, en la segunda se analizan las consecuencias de la mismas y en la tercera fase deben proponer formas posibles de afrontar esa emoción (véase protocolo en anexo 1). Para ello se dispone de treinta minutos de tiempo (diez para cada fase), y puede ser administrado individual y colectivamente.

Para su corrección se otorga un punto a cada respuesta dada para cada uno de los apartados. No se puntúan repeticiones de respuesta, es decir, respuestas idénticas en contenido (si la misma causa aparece en varias emociones únicamente se puntúa en una ocasión) (véanse ejemplos para la corrección en anexo 2). Después de puntuar aisladamente las respuestas, se realiza un sumatorio obteniendo la puntuación directa para tres índices: causas, consecuencias y resolución. No disponiendo de baremos, ya que esta prueba ha sido diseñada ad hoc, se han elaborado baremos con una muestra de tipificación de 174 sujetos, obtenida en la fase pretest del estudio, cuyos resultados se exponen a continuación con la finalidad de facilitar la interpretación de las puntuaciones directas. Para interpretar los resultados se calcula la puntuación centil del sujeto en función de la puntuación directa obtenida en cada variable medida utilizando para ello los baremos elaborados y expuestos en la tabla 3.16. La transformación de puntuaciones directas a centiles se realiza con el mismo procedimiento que se ha descrito para las pruebas previas. Así, a una puntuación directa de 9 en causas le corresponde un centil 50, que indica un nivel promedio en la capacidad de ese adolescente de analizar causas que generan estos sentimientos. Se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75.

© Ediciones Pirámide

TABLA 3.16

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en el cuestionario de evaluación de la capacidad de analizar sentimientos

Puntuación centil	Puntuación directa			
	Causas	Consecuencias	Resolución	Total
5	6	3	1	13
10	6	3	3	14
15	7	4	3	16
20	7	4	4	17
25	7	5	4	18
30	8	5	4	19
40	8	6	5	20
50	9	6	6	21
60	10	7	6	23
70	11	8	7	24
75	12	8	7	25
80	12	8	8	26
85	13	9	8	28
90	14	10	9	29
95	15	11	10	32
99	18	12	12	37

Estudios psicométricos

Con la finalidad de analizar este instrumento diseñado ad hoc para este estudio, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson con las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de evaluación de la capacidad para analizar sentimientos (causas y formas de resolución), en una muestra de 174 adolescentes obtenida en la fase pretest, con diversas conductas sociales y rasgos de personalidad.

Los resultados obtenidos ponen de relieve correlaciones significativas positivas entre la capacidad para analizar *causas* de los sentimientos con autoconcepto total del AFA ($r = 0{,}20$, $p = 0{,}006$), con autoconcepto global evaluado con el listado de adjetivos ($r = 0{,}15$, $p = 0{,}041$), con autocontrol evaluado por los profesores BAS-3 ($r = 0{,}19$, $p = 0{,}011$), con el total de estrategias cognitivas de interacción social ($r = 0{,}24$, $p = 0{,}001$), con empatía ($r = 0{,}16$, $p = 0{,}034$), con conducta prosocial (autoevaluada: $r = 0{,}18$, $p = 0{,}014$, y evaluada por los profesores: $r = 0{,}17$, $p = 0{,}024$) y con elección de amigo ($r = 0{,}24$, $p = 0{,}001$), así como correlaciones negativas con conductas de retraimiento autoevaluadas ($r = -0{,}22$, $p = 0{,}003$). Estos datos sugieren que los adolescentes que fueron capaces de dar un alto número de respuestas sobre las causas de los sentimientos también mostraron significativamente pocas conductas de retraimiento, muchas conductas prosociales, buen autoconcepto, alta capacidad de autocontrol, muchas estrategias cognitivas de resolución de situaciones de interacción social y alta capacidad de empatía, habiendo sido muy elegidos como amigos por sus pares.

© Ediciones Pirámide

Asimismo, se evidenciaron correlaciones significativas positivas entre la capacidad para plantear *formas de resolver o afrontar* esos sentimientos o emociones negativas con heteroasertividad ($r = 0{,}17$, $p = 0{,}020$), con el total de estrategias cognitivas de interacción social ($r = 0{,}28$, $p = 0{,}000$) y con elección de compañero prosocial ($r = 0{,}20$, $p = 0{,}006$). De esta forma, los adolescentes que ofrecieron muchas formas de resolución de las emociones negativas dadas también tenían muchas conductas de heteroasertividad o respeto a los derechos básicos del otro, disponían de muchas estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales problemáticas y fueron muy elegidos por sus pares como compañero prosocial o persona que realiza conductas de cooperar, compartir, consolar...

1.10. Autoinforme de conducta asertiva ADCA-1 (García y Magaz, 1994)

Descripción de la prueba

El ADCA-1 está constituido por dos subpruebas, que forman el *autoinforme de conducta asertiva*. La primera tiene 20 elementos mediante los cuales se evalúa una variable que se denomina *auto-asertividad* o grado en que una persona se concede a sí misma los derechos asertivos básicos. La segunda subprueba la forman 15 elementos, que permiten evaluar la asertividad dirigida a los demás o *hetero-asertividad*, es decir, el grado en que una persona considera que los demás tienen los derechos asertivos básicos. Estos derechos asertivos básicos son:

— A actuar de modo diferente a como los demás desearían que actuase.
— A hacer las cosas de manera imperfecta.
— A cometer equivocaciones.
— A pensar de manera propia y diferente.
— A cambiar de opinión.
— A aceptar y rechazar críticas o quejas.
— A decidir la importancia de las cosas.
— A no saber algo.
— A no entender algo.
— A formular preguntas.
— A hacer peticiones.
— A rechazar una petición.
— A expresar sentimientos.
— A elogiar y recibir elogios.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

Los adolescentes deben indicar la frecuencia con la que piensan, sienten o actúan de la manera que se indica en cada una de las 35 frases que aparecen en el cuestio-

© Ediciones Pirámide

nario. Podrán elegir entre las opciones siguientes: «nunca o casi nunca (4), a veces-en alguna ocasión (3), a menudo (2) y siempre-casi siempre (1)» (véase protocolo en anexo 1). La corrección de la escala se lleva a cabo de la manera siguiente:

— Para el cálculo de la puntuación directa en autoasertividad se sumarán las puntuaciones obtenidas en los 20 primeros elementos, teniendo en cuenta que cada respuesta tendrá una puntuación 4, 3, 2 o 1, dependiendo de la columna en la que se encuentre.

— Para el cálculo de la heteroasertividad se procederá de manera análoga con los 15 últimos elementos.

Para interpretar los resultados se calcula la puntuación centil del sujeto en función de la puntuación directa obtenida en cada escala, utilizando para ello los baremos elaborados por los autores del test y que se presentan a continuación. El procedimiento de transformación de las puntuaciones directas en centiles es idéntico al descrito en pruebas anteriores (véanse ejemplos). Se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75.

TABLA 3.17

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en el ADCA

Centiles	Puntuaciones directas		Centiles
	Autoasertividad	Heteroasertividad	
95	72	51	95
90	70	50	90
85	69	48	85
80	67	46	80
75	66	45	75
70	65	44	70
65	64	43	65
60	63	42	60
55	62	41	55
50	61	40	50
45	59	39	45
40	58	38	40
35	57	37	35
30	56	—	30
25	54	36	25
20	53	34	20
15	51	33	15
10	49	31	10
5	45	29	5

© Ediciones Pirámide

Estudios psicométricos

Fiabilidad: Para analizar la fiabilidad test-retest se procedió a calcular el coeficiente de correlación de Pearson entre los resultados obtenidos por una muestra de 623 estudiantes, distribuidos entre los cursos 1.º a 3.º de BUP y COU, los cuales cumplimentaron la escala en dos ocasiones, con un intervalo aproximado de ocho semanas entre la primera y la segunda aplicación. Los resultados fueron 0,90 para autoasertividad y 0,85 para heteroasertividad. Por otra parte, se ha procedido al cálculo de la consistencia interna de la batería por medio de la correlación entre las dos mitades de cada subprueba, obteniéndose un coeficiente de 0,91 en autoasertividad y de 0,82 en heteroasertividad.

Validez: Con la finalidad de analizar la validez criterial se procedió a la administración de la escala a 254 sujetos, 127 de población clínica y otros tantos de población general. El grupo de población clínica estuvo formado por pacientes de una consulta de Salud Mental y de un Centro de Asistencia Psicoterapéutica que cumplimentaron el cuestionario. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto: 1) el instrumento resulta válido para discriminar entre grupos de personas de población general y de población clínica; 2) las personas de población clínica presentan mayores déficits en auto y heteroasertividad que la población general. Por otro lado, se valoró la correlación entre los resultados de esta escala con los obtenidos mediante dos instrumentos similares: la escala de asertividad de Rathus y el inventario de asertividad de Gambrill y Richey. Las muestras utilizadas en este estudio consistieron en ocho grupos de estudiantes de formación profesional, de entre 16 y 21 años de edad. En ambos casos se constata cierta relación, aunque las correlaciones son moderadas, con la de Rathus de 0,27 con hetero y de 0,50 con autoasertividad y con la de Gambrill de 0,56 con auto y de 0,41 con heteroasertividad.

1.11. Cuestionario de evaluación de la empatía. (Basado en el cuestionario de empatía disposicional de Merhabian y Epstein, 1972)

Descripción de la prueba

En términos generales, la empatía se concibe como un estado afectivo o capacidad de aprehensión del estado o condición emocional del «otro»; sin embargo, algunos autores consideran la empatía como un concepto más amplio. Las tendencias que aparecen en las definiciones utilizadas tradicionalmente a la hora de delimitar el concepto de empatía son: 1) una de ellas enfatiza la capacidad de la persona para poder tomar el rol del «otro», pudiendo con ello llegar a conocer y predecir más exactamente sus sentimientos, pensamientos y acciones (Daymon, 1940, 1950; Hatch, 1962; Mahoney, 1968; Hogan, 1969), y 2) la otra se centra en las respuestas emocionales vicarias y en la capacidad de percibir las experiencias emocionales de los demás (Stotland, 1969). Recientemente, domina la tendencia a integrar ambos enfoques. Así, se define la empatía desde un enfoque multidimensional, haciendo

© Ediciones Pirámide

énfasis en la capacidad de la persona de dar respuesta a los demás teniendo en cuenta tanto los aspectos cognitivos como afectivos y destacando la importancia de la capacidad de la persona para discriminar entre el propio yo y el de los demás (Davis, 1980). La empatía incluye tanto respuestas emocionales como experiencias vicarias o, lo que es lo mismo, capacidad para diferenciar entre los estados afectivos de los demás y la habilidad para tomar una perspectiva tanto cognitiva como afectiva respecto a los demás (Feshbach, 1978).

El cuestionario aplicado en este estudio se basa en el cuestionario de empatía disposicional de Merhabian y Epstein (1972) y consta de 22 frases o afirmaciones que hacen referencia a sentimientos empáticos con los que se mide la capacidad de empatía del individuo. Puede ser administrado tanto individual como colectivamente y requiere diez minutos de tiempo de aplicación.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

La tarea a realizar consiste en leer un conjunto de afirmaciones indicando si habitualmente hace, piensa o siente lo que afirma la frase (véase protocolo en anexo 1). Para su corrección se otorga un punto en los ítems cuando aparecen como se expresa en la tabla que se presenta a continuación, obteniendo de este modo la puntuación directa.

TABLA 3.18

Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en el cuestionario de empatía

Sí	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 19, 20, 21, 22.
No	5, 6, 12, 16, 17, 18.

Debido a que se ha realizado una adaptación de la prueba original, se han elaborado baremos con una muestra de tipificación de 174 sujetos, obtenida en la fase pretest del estudio, cuyos resultados se exponen en la tabla 3.19 con la finalidad de facilitar la interpretación de las puntuaciones directas. Para interpretar los resultados se calcula la puntuación centil del sujeto en función de la puntuación directa obtenida en empatía, utilizando para ello los baremos elaborados y con el mismo procedimiento que se ha explicado en las pruebas previas. Así, una puntuación directa de 10 corresponde a un centil 10, que indica muy baja capacidad de empatía, mientras que una puntuación directa de 20 corresponde a un centil 90, que informa de un nivel muy alto de empatía. En el caso del primer ejemplo, un 90% de los sujetos de la muestra de tipificación obtienen puntuaciones superiores al sujeto, mientras que en el segundo ejemplo únicamente un 10% obtuvieron puntuaciones superiores a él en esta variable. Se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75.

© Ediciones Pirámide

TABLA 3.19

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en el cuestionario de empatía

Puntuación centil	Puntuación directa
5	9
10	10
15	12
20	12
25	13
30	14
40	15
50	16
60	17
70	18
75	18
80	19
85	19
90	20
95	21
99	22

Estudios psicométricos

Con la finalidad de analizar la validez de la adaptación utilizada, y con una muestra de 174 adolescentes, se calculó el coeficiente de correlación de Pearson entre las puntuaciones obtenidas en este cuestionario y las puntuaciones obtenidas en la escala de impulsividad, afán de aventura y empatía IVE-J (S. G. B. Eysenck y H. J. Eysenck; adaptación de M. C. Martorell y F. Silva, 1993), confirmándose altas correlaciones significativas positivas de la variable empatía en ambos instrumentos ($r = 0,65$, $p = 0,000$). Por otro lado, se realizaron análisis de validez convergente y divergente correlacionando las puntuaciones de empatía con las obtenidas en distintas variables. Los resultados confirman correlaciones significativas positivas de la capacidad de empatía con alto autoconcepto (adjetivos) ($r = 0,19$, $p = 0,009$), con conductas de consideración autoevaluadas (BAS-3) ($r = 0,26$, $p = 0,001$) y evaluadas por el profesor (BAS-3) ($r = 0,15$, $p = 0,038$), con conductas asertivas en la interacción con iguales (EA) ($r = 0,32$, $p = 0,000$), con cogniciones positivas en relación a diversos grupos o colectivos sociales y culturales diferentes ($r = 0,22$, $p = 0,002$), con conducta prosocial autoevaluada (CAI) ($r = 0,52$, $p = 0,000$) y evaluada con los padres (PBQ) ($r = 0,27$, $p = 0,000$), con la capacidad para analizar causas que provocan los sentimientos ($r = 0,16$, $p = 0,034$) y consecuencias de los mismos ($r = 0,15$, $p = 0,040$) y con ansiedad estado-rasgo ($r = 0,23$, $p = 0,002$). Asimismo, se observaron relaciones significativas negativas entre empatía y conducta antisocial

© Ediciones Pirámide

(ASB) ($r = -0,16$, $p = 0,032$), con conductas de retraimiento autoevaludas (BAS-3) ($r = -0,29$, $p = 0,000$), con conductas agresivas en la interacción con iguales ($r = -0,27$, $p = 0,000$) y con elección de «no amigo» ($r = -0,16$, $p = 0,030$) y de compañero «no prosocial» ($r = -0,18$, $p = 0,016$).

Estas relaciones ponen de relieve que los adolescentes que mostraron alta capacidad de empatía tenían también buen autoconcepto, muchas conductas de consideración con los demás, muchas conductas asertivas, prosociales, muchas cogniciones positivas en relación a diversos grupos o colectivos sociales y culturales diferentes al suyo propio y alta capacidad para analizar las causas y las consecuencias de emociones negativas, siendo bastante ansiosos. Asimismo, mostraban pocas conductas antisociales, pocas conductas agresivas en la interacción con iguales y fueron poco rechazados por sus pares como amigos y como prosociales.

1.12. Cuestionario de autoevaluación de la ansiedad estado-rasgo (Spielberger et al., 1973/1990)

Descripción de la prueba

Está formado por dos escalas independientes de autoevaluación para medir la ansiedad-estado y la ansiedad-rasgo. La escala ansiedad-estado (A-E) contiene 20 elementos con los que el sujeto puede expresar «cómo se siente en un momento determinado», y la escala ansiedad-rasgo (A-R) comprende también 20 elementos con los que indicar «cómo se siente en general». La medida A-E intenta apreciar estados transitorios de ansiedad, es decir, aquellos sentimientos (subjetiva y conscientemente percibidos) de aprensión, tensión y preocupación que fluctúan y varían en intensidad con el tiempo. La medida A-R, por otra parte, intenta evaluar diferencias relativamente estables de propensión a la ansiedad, es decir, diferencias entre los niños en su tendencia a mostrar estados de ansiedad. Por tanto, ante situaciones percibidas como amenazadoras, los niños con elevado A-R serán más propensos que los niños con bajo nivel A-R a responder con elevaciones de A-E.

Las elevaciones en el índice A-E se manifiestan normalmente en niños expuestos a situaciones de tensión o frustración. En general, los niños con elevada A-R experimentan elevaciones de la A-E más frecuentemente y con mayor intensidad que los niños con baja A-R, porque aquéllos perciben una gama más amplia de situaciones peligrosas o amenazadoras. Aquellas situaciones que pueden implicar el fracaso o una mala adecuación personal son más frecuentemente evaluadas como amenazadoras por unos niños con elevada A-R, pero el hecho de que niños con diferente A-R muestren respectivas diferencias en A-E dependerá del grado en que una situación específica es vivida como peligrosa o amenazadora por cada niño en particular, y esto, generalmente, está condicionado por la experiencia pasada del niño.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

La prueba puede aplicarse a niños de 9 a 15 años, de forma individual o colectiva y con una duración variable de entre diez y veinte minutos. El cuestionario consta

© Ediciones Pirámide

de dos escalas, formadas por 20 ítems cada una. En la escala A-E las columnas de respuestas 1 a 3 señalan expresiones del grado en que se presentan los sentimientos y se han encabezado con los titulares «nada», «algo» y «mucho». En la escala A-R las respuestas expresan la frecuencia y las respuestas 1 a 3 vienen encabezadas con los titulares «casi nunca», «a veces» y «a menudo» (véase protocolo en anexo 1).

Las contestaciones dadas por el sujeto pueden ser puntuadas de 1 a 3 puntos, de acuerdo con la intensidad del síntoma presentado en cada elemento. La puntuación directa se obtendrá mediante la suma de puntos, siguiendo el procedimiento que se explica en la tabla que se presenta a continuación.

TABLA 3.20

Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en el cuestionario de ansiedad

Procedimiento para la obtención de las puntuaciones directas		
Ansiedad Estado	Nada: 1 punto. Algo: 2 puntos. Mucho: 3 puntos.	Primer paso: Obtener la puntuación directa en los «ítems de ansiedad», puntuando como se indica en la segunda columna los ítems: 2, 3, 5, 7, 12, 14, 15, 17, 19, 20. Segundo paso: Obtener la puntuación directa en los «ítems de no ansiedad», puntuando como se indica en la segunda columna los ítems: 1, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 16, 18. Tercer paso: Se obtiene la puntuación directa total. Para calcular la puntuación directa se halla la diferencia entre los puntos obtenidos en ítems de ansiedad o negativos y los puntos en los ítems de no ansiedad o positivos. A la resultante se suma 40 (constante), y el resultado final es la puntuación directa en «ansiedad rasgo».
Ansiedad Rasgo	Casi nunca: 1 punto. A veces: 2 puntos. A menudo: 3 puntos.	La puntuación directa se obtiene al sumar todos los puntos obtenidos en los 20 ítems puntuados del modo indicado en la segunda columna.

Para interpretar las puntuaciones directas se calcula la puntuación centil del sujeto en función de la puntuación directa obtenida en cada escala, utilizando para ello los baremos elaborados por los autores del test y que se presentan en la tabla 3.21. En esta prueba seguimos el mismo procedimiento para transformar las puntuaciones directas en centiles que he señalado en los tests descritos previamente, aunque se debe tener en cuenta el sexo del sujeto, ya que los autores ofrecen baremos diferenciados para mujeres y varones. Se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75.

© Ediciones Pirámide

TABLA 3.21

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en el cuestionario de ansiedad

Centiles	Puntuaciones directas Cursos 7.º EGB a 3.º BUP				Centiles
	Varones		Mujeres		
	A-E	A-R	A-E	A-R	
99	48-60	49-60	49-60	53-60	99
98	47	48	47-48	52	98
97	44-46	47	46	51	97
96	43	46	45	50	96
95	42	45	44	49	95
90	38	43	40	46	90
85	36	42	38	44	85
80	35	41	37	43	80
75	34	40	35	42	75
70	—	39	34	41	70
65	33	38	33	40	65
60	32	37	32	39	60
55	—	36	—	38	55
50	31	35	31	37	50
45	30	34	30	36	45
40	—	33	—	35	40
35	—	32	—	34	35
30	29	31	29	33	30
25	28	30	28	32	25
20	27	29	27	31	20
15	26	28	26	30	15
10	25	27	25	28-29	10
5	23	25	24	27	5
4	22	24	23	—	4
3	—	—	22	26	3
2	21	23	21	25	2
1	20	20-22	20	20-24	1

Estudios psicométricos

Fiabilidad: Para calcular la consistencia se ha aplicado el procedimiento de las dos mitades (impares-pares) corregido el índice con la formulación de Spearman-Brown (0,89 y 0,85, respectivamente, para E y R) y la aplicación de la fórmula de KR-20 de Kuder-Richardson (0,91 y 0,87, respectivamente, para E y R). Los coefi-

© Ediciones Pirámide

cientes encontrados pueden considerarse bastante satisfactorios para un instrumento de medida relativamente corto.

Validez: En los estudios originales se realizó un estudio de la validez concurrente en una muestra de 75 niños, poniendo en relación el STAIC con dos medidas bastante utilizadas en Estados Unidos: CMAS (*Children's Manifiest Anxiety Scale,* Castaneda et al., 1956) y GASC (*General Anxiety Scale for Children,* Sarason et al., 1960); los coeficientes obtenidos con la escala A-R del STAIC fueron de 0,75 con el CMAS y de 0,63 con el GASC.

1.13. Escala de problemas de conducta (EPC) (Navarro, Peiró, Llácer y Silva, 1993)

Descripción de la prueba

La EPC es un instrumento de evaluación de problemas generales de conducta para niños y adolescentes. Constituye una escala de estimación, con 99 ítems, que es cumplimentada habitualmente por la madre del niño en cuestión, aunque también el padre u otro familiar puede llevar a cabo esta tarea. Habitualmente ésta requiere entre quince y veinte minutos de tiempo. La mayoría de las conductas problemáticas incluidas en la escala no son intrínsecamente patológicas, sino que son comportamientos que en cierta medida se encuentran presentes en niños y adolescentes. Algunas de las conductas son consideradas perfectamente normales en edades diferentes o si se presentan con una determinada frecuencia y/o persistencia. Los 99 ítems se agrupan en siete escalas factoriales.

— *Problemas escolares (PE):* Componen la escala 15 ítems, la mayoría de ellos relacionados con el bajo rendimiento en el colegio («saca malas notas», «sus trabajos escolares son de poca calidad», «tiene dificultades para aprender en el colegio»). Se refleja a su vez en esta escala información sobre hábitos de trabajo que no están formulados explícitamente con referencia a tareas escolares («trabaja desorganizadamente», «le cuesta mucho concentrarse», «abandona tareas o proyectos fácilmente», «es perfeccionista en sus tareas»).

— *Conducta antisocial (CA):* Incluye 18 ítems que se refieren a comportamientos que pueden clasificarse como agresivos («discute mucho», «destruye cosas de los demás») y otros que, no siéndolo, pueden dificultar relaciones sociales adecuadas («tiene cambios repentinos de humor», «es obstinado, rencoroso, irritable», «miente o engaña», «desobedece las órdenes que se le dan»).

— *Timidez-retraimiento (TR):* Definen esta escala un total de 13 ítems que expresan tendencia a la soledad («es solitario») y susceptibilidad en las relaciones sociales («le afectan las bromas de los demás», «se avergüenza con facilidad», «se siente muy herido cuando se le critica»).

© Ediciones Pirámide

— *Trastornos psicopatológicos (TP):* Queda incluida en esta escala una serie de 15 ítems que describen problemas de gravedad si se presentan con cierta frecuencia («ve cosas que no están ahí en la realidad») y que en su mayor parte tienen un componente depresivo («se siente inútil o inferior», «se siente infeliz, triste o deprimido»).

— *Problemas de ansiedad (PA):* La escala la componen 12 ítems, que en su mayor parte se refieren explícitamente a comportamientos que expresan miedo y/o ansiedad de forma generalizada («es muy miedoso y ansioso», «se asusta por cualquier cosa», «llora mucho», «está falto de apetito»).

— *Trastornos psicosomáticos (TS):* Compuesta por 10 ítems en que se describen trastornos físicos sin causa médica conocida. Refleja problemas que son poco frecuentes en la población general.

— *Adaptación social (AS):* A diferencia del resto de las escalas, esta de 16 ítems constituye una estimación positiva del comportamiento habitual del niño/adolescente en sus relaciones con los demás. No debe considerarse como ausencia de problemas, aunque ciertamente algunos de los comportamientos descritos parecen incompatibles con problemas de interacción social («se lleva bien con los demás»). Una puntuación alta en el factor indica básicamente adecuación con normas sociales («tiene buenos modales», «tiene una forma adecuada de comer y de sentarse a la mesa», «va limpio y cuidadoso») y actitud positiva ante posibles contratiempos («maneja bien situaciones nuevas», «acepta una negativa sin enfadarse»).

Normas de aplicación, corrección e interpretación

Esta escala de estimación es cumplimentada por los padres. La tarea consiste en leer las 99 afirmaciones de la prueba e informar si el hijo realiza o no esas conductas. Se indica a los padres que si el ítem describe la forma de ser más frecuente o habitual de su hijo, entonces se marque la respuesta «a menudo»; en las afirmaciones que a veces corresponden con la forma de ser de su hijo, marque la respuesta «a veces». Si la afirmación no se ajusta a su hijo marque la respuesta «no» (véase protocolo en anexo 1). La escala ha sido realizada de forma individual y requiere un tiempo de aplicación de quince minutos aproximadamente.

La puntuación directa de cada escala corresponde a la suma de los puntos obtenidos en los elementos que la componen (véase tabla 3.22). Los ítems del EPC, por lo general, se puntúan de tal forma que las alternativas de respuesta reciben los siguientes puntos: No = 0, A veces = 1 y A menudo = 2. No obstante, es conveniente tener en cuenta que en el instrumento hay seis ítems que se puntúan de forma inversa, es decir, No = 2, A veces = 1 y A menudo = 0 (ítems números 4, 18, 29, 71, 84 y 93).

Para interpretar las puntuaciones directas, se calcula la puntuación centil del sujeto en función de la puntuación directa obtenida en cada escala, utilizando para ello los baremos elaborados por los autores del test y que se presentan en la tabla 3.23. Como se puede observar en la tabla, varias escalas requieren tener en cuenta el sexo

© Ediciones Pirámide

TABLA 3.22

Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en problemas de conducta

Problemas escolares (PE)	**4**, 5, **18**, 36, 40, 42, 48, 49, 60, 80, **84**, 87, **93**, 95, 98.
Conducta antisocial (CA)	2, 12, 15, 16, 17, 24, 27, 28, 31, 33, 47, 55, 58, 69, 70, 72, 74, 85.
Timidez-retraimiento (TR)	1, 19, 32, 34, 50, 53, 56, 57, 59, 63, 64, 65, 92
Trastornos psicopatológicos (TP)	3, 7, 8, 9, 13, 21, 22, 23, 26, 37, 43, 66, 67, 73, 77.
Problemas de ansiedad (PA)	10, 14, 20, 35, 41, **71**, 78, 79, 81, 83, 89, 96.
Trastornos psicosomáticos (TS)	6, 25, 38, 39, 44, 45, 51, 61, 86, 94.
Adaptación social (AS)	11, **29**, 30, 46, 52, 54, 62, 68, 75, 76, 82, 88, 90, 91, 97, 99.

TABLA 3.23

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en la escala de problemas de conducta

Centil	PE		CA	TR	TP	PA		TS	AS
	Varones/mujeres 6.º-8.º EGB		Varones y mujeres 6.º-8.º EGB	Varones y mujeres 6.º-8.º EGB	Varones y mujeres 6.º-8.º EGB	Varones/mujeres 6.º-8.º EGB		Varones y mujeres 6.º-8.º EGB	Varones y mujeres 6.º-8.º EGB
5	—	—	0	1	0	1	1		17-18
10	0	0	1	2	—	—	2		19
15	1	1	2	3	1	2	—		20
20	2	—	—	—	—	—	3		21
25	—	2	3	4	2	—	—		22
30	3	—	4	5	—	3	4		—
35	4	3	—	—	—	—	—		23
40	5	—	5	6	3	—	5	0	—
45	6	4-5	6	—	—	4	—	—	24
50	7	6	—	7	4	—	—	—	25
55	8-9	7	7	—	—	5	—	—	—
60	10	—	8	8	5	—	6	1	—
65	11	8	9	9	—	6	7	—	26
70	12	9	10	—	6	7	—	—	—
75	13	10-11	11-12	10	7	—	8	2	27
80	14-15	12	13	11	8	8	—	3	28
85	16-17	13-14	14-15	12	9	9	9	4	—
90	18-19	15	16-17	13-14	10	10	10-12	5	29
95	20	16	18	15	11	11	13	6	30

© Ediciones Pirámide

para realizar la transformación de puntuaciones directas en centiles, es decir, en puntuaciones estandarizadas interpretables que nos sitúan al sujeto en su grupo de referencia normativo. Se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75.

Estudios psicométricos

Fiabilidad: Se ha obtenido información sobre consistencia interna de la EPC en conjunto (coeficiente $\alpha = 0{,}88$) y de cada una de las escalas factoriales. Asimismo, se aplicó la EPC en dos ocasiones a una submuestra ($N = 84$), con un intervalo temporal entre las dos aplicaciones de nueve meses, resultando un coeficiente α entre 0,71 y 0,88. Con respecto a la estabilidad a corto plazo, los coeficientes de correlación de Pearson test-retest en una muestra de 112 sujetos, en un intervalo de cinco semanas, fueron los siguientes: agresividad-indisciplina, 0,81; problemas escolares, 0,87; ansiedad, 0,75; timidez-retraimiento, 0,80; problemas somáticos, 0,80; adaptación social, 0,73.

Validez: Para un estudio de la validez criterial de la EPC, se aplicó el instrumento a diferentes muestras de niños y/o adolescentes. La primera de ellas está formada por 253 niños remitidos al psicólogo escolar fundamentalmente por problemas escolares. Un segundo grupo-criterio lo constituyen 51 niños y/o adolescentes remitidos al psicólogo clínico o a servicios de psiquiatría infantil de la Seguridad Social. El tercer y último grupo lo componen 65 niños y/o adolescentes internos en centros de reforma por problemas de delincuencia. Para el estudio de los efectos atribuibles a diferencias entre los grupos-criterio se llevaron a cabo análisis de regresión múltiple en los que la variable que refleja los distintos grupos-criterio era incluida en la ecuación de regresión en último lugar. En todos los casos fue la pertenencia a distintos grupos criteriales la variable que presenta relaciones de mayor cuantía con las puntuaciones en las escalas de la EPC. La relación es significativa con $p < 0{,}05$ en timidez-retraimiento y con $p < 0{,}001$ en el resto de las escalas factoriales. Por ejemplo, la muestra de centros de reforma obtuvo las puntuaciones más altas en problemas escolares, conducta antisocial y las más bajas en adaptación social, mientras que la muestra de servicios clínicos presentó valores medios mayores en trastornos psicopatológicos, problemas de ansiedad y trastornos psicosomáticos.

1.14. Escala de autoconcepto (AC) (Martorell, Aloy, Gómez y Silva, 1993)

Descripción de la prueba

El cuestionario de evaluación del autoconcepto (AC) se elaboró tomando como referencia las facetas más relevantes de algunos cuestionarios, como por ejemplo el *Self Description Questionnaire* (SDQ) (Marsh, Smith y Barnes, 1983), el *Tennessee*

© Ediciones Pirámide

Self-Concept Scale (TSCS) (Fitts, 1965), el *Piers-Harris Children's Self-Concept Scale* (PHCSCS) (Piers y Harris, 1969) y el *Self-Esteem Inventory* (SEI) (Coopersmith, 1967). El AC es un instrumento de papel y lápiz a través del cual se obtienen tres puntuaciones: una de autoconcepto negativo y dos relacionadas con el autoconcepto positivo y autoconcepto-autoestima. El instrumento consta de un total de 38 ítems con cuatro alternativas de respuesta, alternativas comprendidas entre las categorías nunca, algunas veces, muchas veces y siempre.

— *Autoconcepto negativo (AN):* Está formada por un total de 18 ítems y su contenido refleja lo que podría denominarse «hipersensibilidad negativa o autodespreciación».
— *Autoconcepto positivo (AP):* Consta de 7 ítems, y si bien se denomina «autoconcepto positivo», se tienen en consideración aspectos relacionados con la importancia de sí mismo en relación con los demás. Es importante a la hora de su interpretación tener en cuenta la escala de autoconcepto-autoestima, ya que ambas son complementarias.
— *Autoconcepto-autoestima (AA):* Esta escala, en concreto, está formada por 13 ítems. El contenido de la misma, si bien hace referencia al autoconcepto, también tiene mucho que ver con la autoestima, aunque muchos autores utilicen ambos términos de forma indistinta. En este caso, téngase en cuenta que el contenido de la escala está íntimamente relacionado con la definición del autoconcepto, que plantea que éste está muy influido por «lo que yo pienso que los demás piensan de mí», dato que pone de manifiesto la importancia que la percepción del individuo tiene sobre su propia forma de actuar.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

En este cuestionario se solicita que cada adolescente lea las frases e informe con qué frecuencia (nunca o casi nunca, algunas veces, muchas veces o siempre) tiene esa forma de pensar o actuar en la dirección que indica el contenido de cada frase (véase protocolo en anexo 1). El cuestionario en el presente estudio ha sido aplicado de forma colectiva, requiriendo un tiempo de administración de aproximadamente diez minutos. La corrección de las respuestas permite obtener información de tres índices: autoconcepto negativo, autoconcepto positivo y autoconcepto-autoestima. La corrección de los ítems es directa, es decir, se puntúa como se indica a continuación:

Nunca o casi nunca	1 punto
Algunas veces	2 puntos
Muchas veces	3 puntos
Siempre	4 puntos

© Ediciones Pirámide

TABLA 3.24

Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en autoconcepto-autoestima del AC

Autoconcepto negativo	9, 10, 11, 12, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 31, 32, 33, 34, 36.
Autoconcepto positivo	1, 4, 14, 27, 29, 35, 38.
Autoconcepto-autoestima	2, 3, 5, 6, 7, 8, 13, 15, 16, 17, 28, 30, 37.

Para interpretar las puntuaciones directas, se calcula la puntuación centil del sujeto en función de la puntuación directa obtenida en cada escala, utilizando para ello los baremos elaborados por los autores del test y que se presentan en la tabla 3.25. Se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75.

TABLA 3.25

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en autoconcepto-autoestima del AC

Centiles	**Puntuaciones directas**		
	Autoconcepto negativo	**Autoconcepto positivo**	**Autoconcepto-autoestima**
5	21	—	20
10	23	11	23
20	26	—	25
30	28	14	27
40	29	19	28
50	31	21	30
60	33	22	32
70	35	23	33
80	38	25	38
90	42	26	40
95	62	28	50

Estudios psicométricos

Fiabilidad: En el estudio de la fiabilidad del instrumento se tuvo en cuenta tanto la consistencia interna como la estabilidad temporal. Para el primer caso se recurrió al coeficiente alfa de Cronbach. El valor de los coeficientes fue de 0,88 para la escala de autoconcepto negativo, de 0,86 para la escala de autoconcepto positivo y, por último, de 0,85 para la escala de autoconcepto-autoestima. Así pues, la consis-

© Ediciones Pirámide

tencia interna es muy aceptable. En cuanto a la estabilidad temporal, el período temporal utilizado en este estudio ha sido de dos meses, alcanzando un valor medio de 0,75. En concreto fueron de 0,75, 0,80 y 0,71, respectivamente, lo que pone de manifiesto la estabilidad de los aspectos que se evalúan a través de este cuestionario.

Validez: Se realizaron correlaciones de las escalas del cuestionario AC con otros instrumentos. Los resultados de las correlaciones del AC con otros instrumentos pusieron de relieve cinco factores con entidad definida: 1) factor I: es un claro factor de estrés donde alcanza un cierto peso la escala de autoconcepto negativo; 2) factor II: en este caso aparecen variables de personalidad evaluadas con el EPQ-J de Eysenck y Eysenck, así como las escalas de impulsividad y afán de aventura del IVE-J de Eysenck, Easting y Pearson; 3) factor III: el conjunto de escalas que forman este factor es más heterogéneo en cuanto a su procedencia. Sin embargo, está representado prioritariamente con el Raven (inteligencia general), que se aúna con la escala de afán de aventura del IVE-J, en sentido positivo, mientras que lo hace con signo opuesto con las escalas cuyo contenido está cargado de aspectos negativos, como son: neuroticismo, autoconcepto negativo, control externo e inquietud; 4) factor IV: es un claro factor de autoconcepto positivo al que se une la escala de extraversión del EPQ-J, y 5) factor V: es un factor bipolar donde se hallan representadas, sobre todo, la escala de empatía del IVE-J junto a la de extraversión del EPQ-J, mientras que en el polo opuesto (signo negativo) aparecen las escalas de psicoticismo y sinceridad del EPQ-J.

1.15. Escala de conducta antisocial (ASB) (Allsopp y Feldman, adaptación española de Martorell y Silva, 1993)

Descripción de la prueba

La escala ASB es un autoinforme con 46 ítems que hacen referencia a conductas autoobservables y donde el sujeto no debe hacer ninguna inferencia relacionada con su estado interno. La prueba evalúa la «conducta antisocial» y su contenido hace referencia a *conductas de tipo predelictivo* (por ejemplo, gamberrismo) y a la *transgresión de normas sociales* (en relación con la edad). Sin embargo, a través de la ASB no se evalúan, más que excepcionalmente, conductas delictivas propiamente dichas. Está destinada a detectar conductas fundamentalmente desviadas de las normas de comportamiento social típicas de la edad, así como algunas conductas predelictivas en niños y adolescentes, siempre haciendo referencia a conductas «observables» que realiza el sujeto.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

En esta escala se presenta a los adolescentes una serie de actividades y después de cada una de ellas están las palabras SÍ y NO. Se solicita leer cada frase con atención y responder, sinceramente, poniendo un aspa sobre la palabra SÍ en el caso de

© Ediciones Pirámide

que se haya realizado esa actividad alguna vez durante los últimos doce meses (un año) o un aspa en la palabra NO en el caso de no haber realizado nunca esa actividad durante los últimos doce meses (un año) (véase protocolo en anexo 1). La aplicación de la escala en este estudio ha sido colectiva y requiere un tiempo de aplicación de cinco-diez minutos aproximadamente.

Para su corrección sólo deben contarse las respuestas afirmativas (SÍ) que ha realizado el sujeto, otorgándose a cada una de ellas el valor de 1 punto. Para interpretar las puntuaciones directas, se calcula la puntuación centil del sujeto en función de la puntuación directa obtenida en la escala, utilizando para ello los baremos elaborados por los autores del test y que se presentan en la tabla 3.26. Como se puede observar en la tabla, para transformar las puntuaciones directas en centiles es necesario tener en cuenta el sexo del sujeto. Como se puede observar en los baremos elaborados por los autores, en lo que se refiere a la conducta antisocial parecen existir bastantes diferencias intersexos, ya que en un varón una puntuación directa de 12 corresponde a un centil algo superior a 60 y, por tanto, dentro de la media, mientras que siendo mujer con la misma puntuación directa le corresponde un centil de 80, que interpretaríamos como un nivel alto de conducta antisocial.

TABLA 3.26

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en conducta antisocial

Centiles	Puntuaciones directas		Centiles
	Varones 6.º-8.º EGB	Mujeres 6.º-8.º EGB	
5	0	—	5
10	1-2	0	10
20	3-4	1	20
30	5-6	2-3	30
40	7	4	40
50	9	5	50
60	11	7	60
70	14	9-10	70
80	17	12-13	80
90	22	16	90
95	27	20	95

Estudios psicométricos

Fiabilidad: En primer lugar se calculó la consistencia interna del instrumento con la fórmula del coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un índice de 0,92.

© Ediciones Pirámide

Este índice es muy satisfactorio y apoya la condición de la escala como una unidad. Para el estudio de la estabilidad temporal hay que señalar que las muestras utilizadas fueron dos. En el primer caso, hubo un intervalo temporal de cuatro meses y el índice puede ser considerado como satisfactorio, ya que fue de 0,67. En el segundo caso el período temporal fue de un año, y el índice fue de 0,62; índice muy aceptable y que avala la estabilidad temporal del instrumento en períodos de tiempo relativamente largos.

Validez: Para el estudio de la validez criterial de la ASB se contó con un grupo de menores delincuentes internos en una institución correccional ($n = 42$) y un grupo de no delincuentes ($n = 103$) que para los análisis se aparearon por sexo y edad. Hay que señalar que la muestra era sólo de varones y que la media de edad fue de 13,1 años. Se calculó la media y la desviación típica de cada uno de los grupos. La puntuación media del grupo de menores delincuentes fue de 32,28 y la DT de 10,10, mientras que en la muestra de no delincuentes la media fue de 14,07 y la DT de 10,45. Como bien puede observarse, la diferencia entre las medias de los grupos es enorme, lo que va claramente a favor de la validez criterial del instrumento.

1.16. Escala de asertividad (EA) (Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva, 1993)

Descripción de la prueba

La escala de asertividad (EA) es una prueba diseñada para la evaluación de los constructos asertividad (AS), agresividad (AG) y sumisión o pasividad (SU) en situaciones de interacción social. Es aplicable, de forma individual o colectiva, a niños y adolescentes desde quinto curso de EGB hasta el último curso del BUP o de la formación profesional (primer ciclo). La prueba debe ser cumplimentada por el propio sujeto en el cuadernillo. La duración de su aplicación fluctúa entre los diez y los quince minutos. La escala consta de 20 enunciados descriptivos de otras tantas situaciones de interacción social, frecuentes en la vida del niño y del adolescente. Para cada una de estas situaciones o ítems se proponen tres pares de respuestas posibles: asertiva-agresiva, asertiva-sumisa y agresiva-sumisa. El adolescente ha de escoger una respuesta por cada par. A las escalas les subyace el siguiente contenido:

— *Asertividad (AS):* Está representada en todos los ítems de la escala, exceptuando el que se presenta con el número 5. Consta de 19 enunciados descriptivos de otras tantas situaciones de interacción social. Las puntuaciones altas indican una tendencia elevada a manifestar respuestas asertivas en las relaciones sociales, esto es, una elevada tendencia a expresarse de forma directa, pero no coercitiva, en situaciones tales como dar o recibir felicitaciones, pedir favores, iniciar y mantener conversaciones, rehusar peticiones, realizar críticas, manifestar sentimientos, etc.

© Ediciones Pirámide

— *Agresividad (AG):* Está representada en todos los ítems de la escala, exceptuando el que se presenta con el número 20. Consta de 19 enunciados descriptivos de otras tantas situaciones de interacción social. Las puntuaciones altas indican una tendencia elevada a manifestar agresividad activa en las relaciones sociales. Esto es, una elevada tendencia a expresarse de forma directa y coercitiva en el mismo tipo de situaciones señaladas en el párrafo anterior. De esta forma, se espera que los sujetos que obtienen altas puntuaciones en agresividad tiendan a comportarse en su vida diaria de forma agresiva. Es decir, que tiendan a responder activamente en las situaciones de relación social, si no de manera violenta, sí de forma acre o áspera. La agresividad, pues, que se evalúa con AG hace referencia a conductas hostiles y coercitivas, en las que se expresan los propios pensamientos y emociones de forma directa, sin atender a los derechos o los sentimientos de los demás.

— *Sumisión o pasividad (SU):* Está representada en todos los ítems de la escala, exceptuando los que se presentan con los números 12 y 19. Consta de 18 enunciados descriptivos de situaciones de interacción social. Las puntuaciones altas indican una tendencia elevada a manifestar respuestas sumisas, pasivas, de mansedumbre, en las relaciones sociales. Esto es, una elevada tendencia a expresarse de forma indirecta y no coercitiva. Así, se espera que los sujetos que obtienen altas puntuaciones en sumisión tiendan a responder pasivamente en las situaciones de relación social o incluso a no responder a las mismas (inhibición de respuestas). Así pues, los sujetos con una puntuación alta en SU, en las situaciones de interacción social, tenderán a no responder o, si lo hacen, a responder evitando las conductas de oposición y exigencia. De esta forma, se espera que en la mayoría de las ocasiones no logren defender las opiniones y los derechos propios. De modo parecido, el sujeto con una alta puntuación en SU será poco propenso a expresar sus emociones, tanto si éstas son positivas como si son negativas.

Normas de aplicación, corrección e interpretación

En la escala se presentan al adolescente 20 situaciones sociales con tres pares de respuestas de las cuales debe elegir una de cada par, indicando qué haría si estuviera en esa situación (véase protocolo en anexo 1). Se puede administrar individual y colectivamente, requiriendo un tiempo de aplicación de 20 minutos aproximadamente. Las puntuaciones directas de las tres escalas (AS, AG y SU) se obtienen sumando un punto por cada una de las opciones de respuesta señaladas por el sujeto, en los tres pares de respuesta de cada ítem. Para posibilitar la obtención de las puntuaciones directas a continuación se presenta una tabla con los ítems puntuables, otorgando un punto cuando la respuesta aparece como se indica en la tabla 3.27.

© Ediciones Pirámide

TABLA 3.27

Ítems puntuables para la obtención de las puntuaciones directas en conducta asertiva

Ítems / Respuestas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a	SU	AG	AS	AS		AS	SU	SU	AG	SU
b	AG	AS	AG	SU	SU	AG	AS	AG	AS	AG
a	AS	SU	SU	AG	AG	AS	SU	AS	SU	AS
b	SU	AS	AG	SU	SU	SU	AG	AG	AG	SU
a	AS	AG	AS	AG	AG	AG	AS	SU	SU	AS
b	AG	SU	SU	AS		SU	AG	AS	AS	AG

Ítems / Respuestas	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
a	AG	AS	AG	AS	SU	SU	AG	SU	AG	AS
b	AS	AG	AS	SU	AS	AS	SU	AS	AS	
a	SU		SU	AG	AG	AG	AS	AG		SU
b	AS	AS	AS	SU	AS	AS	AG	AS	AG	
a	AG	AG	SU	AS	SU	AG	SU	AG	AS	AS
b	SU		AG	AG	AG	SU	AS	SU		SU

Las puntuaciones finales que se obtienen al aplicar y corregir las escalas indican la probabilidad relativa de que ante un situación de interacción social el sujeto responda con una conducta asertiva, agresiva o sumisa, respectivamente. Para interpretar los resultados obtenidos se calcula la puntuación centil del sujeto en función de la puntuación directa obtenida en cada escala, utilizando para ello los baremos elaborados por los autores del test, que se presentan en la tabla 3.28. Como se puede observar, se ofrecen baremos diferenciales en función del sexo del sujeto. Las puntuaciones centiles se calculan con el procedimiento descrito en las pruebas anteriores. Por ejemplo, a un varón con una puntuación directa de 26 en asertividad le corresponde una puntuación centil de 20 indicativa de pocas conductas asertivas en el sujeto. Se puede considerar baja una puntuación centil inferior a 25 y alta una puntuación superior a 75.

Estudios psicométricos

Fiabilidad: La consistencia interna de las escalas ha sido calculada mediante el índice alfa de Cronbach sobre una muestra de 1.097 sujetos, varones (N = 530) y mujeres (N = 567), de EGB (N = 877) y de BUP y formación profesional (N = 220). El índice alfa de la escala AS es de 0,73; el de la escala AG, 0,77; y el de SU, 0,66.

© Ediciones Pirámide

TABLA 3.28

Tabla de transformación de puntuaciones directas en centiles en conducta asertiva

Centil	Puntuaciones directas						Centil
	5.º-8.º EGB						
	Asertividad (AS)		Agresividad (AG)		Sumision (SU)		
	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	Varones	Mujeres	
5	19	24	1	0	8	10	5
10	22	27	2	1	10	11	10
20	26	29	4	2	11	13	20
30	29	30	6	3	13	15	30
40	31	31	7	5	14	16	40
50	32	32	9	6	15	17	50
60	33	33	10	7	16	18	60
70	34	34	12	9	17	19	70
80	35	35	14	10	19	20	80
90	36	36	18	12	20	22	90
95	37	37	19	14	22	23	95

Como puede apreciarse, los índices de las escalas AS y AG son relativamente elevados. El índice de la escala SU, a pesar de ser más bajo, puede aún considerarse como aceptable. La muestra sobre la que se ha calculado la estabilidad temporal de las puntuaciones estaba compuesta por 95 sujetos. La estabilidad relativa de las puntuaciones, con un intervalo temporal entre el test y el retest de tres semanas, es bastante alta, tanto sobre los sujetos de EGB (0,83, 0,83, 0,82) como sobre los de BUP (0,73, 0,74, 0,76) y formación profesional (0,80, 0,74, 0,79).

Validez: Para someter a prueba la validez criterial de las escalas que constituyen la prueba EA se ha seguido el procedimiento de grupos contrastados. El primero de los grupos sometido a contraste estaba constituido por 38 sujetos normales (17 varones y 21 mujeres) con una media de edad de 11,9 años y una desviación típica de 1,1. El segundo grupo lo formaban 36 sujetos con problemas de aprendizaje (23 varones y 13 mujeres), con una media de edad de 12,9 años y una desviación típica de 1,4. Los resultados obtenidos únicamente muestran diferencias significativas en las medias de agresividad. En este caso, los sujetos normales han alcanzado, de forma estadísticamente significativa, menores puntuaciones en la escala de agresividad que los otros dos grupos.

1.17. Cuestionarios de evaluación del programa (Garaigordobil, ad hoc)

Además de realizar una evaluación pretest-postest con los instrumentos descritos previamente para medir de forma objetiva y experimental los efectos del progra-

© Ediciones Pirámide

ma en las diversas variables sobre las que se hipotetiza que va a tener un efecto, en la fase postest se administraron dos cuestionarios de evaluación subjetiva del programa a todos los implicados en la intervención, es decir, adolescentes, profesores y evaluadores. Ambos cuestionarios, diseñados ad hoc se cumplimentan en la fase postest con el fin de captar otros aspectos más cualitativos de la implementación y de valorar subjetivamente esta intervención (véanse protocolos en anexo 1).

El cuestionario de evaluación del programa para los adolescentes se aplica en la última sesión de intervención, como un mecanismo de cierre de esta experiencia con el grupo con el que se ha llevado a cabo. Tomando como base para el debate las respuestas dadas por los miembros del grupo a las cuestiones planteadas en este cuestionario, se abre una discusión o reflexión valorativa en torno a lo que ha supuesto la experiencia realizada durante todo el curso escolar. Asimismo, los profesores y observadores al finalizar la intervención la evalúan de forma subjetiva mediante otro cuestionario diseñado ad hoc con esta finalidad. A modo de cierre del trabajo en su conjunto, se realizó un seminario de grupo con todos los profesionales que colaboraron en la implementación de esta experiencia. En este seminario, y tomando como base las respuestas dadas en los cuestionarios de evaluación del programa, se abrió una reflexión sobre la experiencia en su conjunto, en relación a sus objetivos, actividades, fases, procesos...

El cuestionario de evaluación del programa para adolescentes explora con una escala de estimación (nada, algo, bastante, mucho) la percepción subjetiva de cambio que los adolescentes tienen en relación a diversas variables implicadas en la intervención o programa (amistad, participación, comunicación, relación de ayuda, cooperación, autoimagen, imagen de los demás, expresión emocional, asertividad, rechazo, agresividad, retraimiento, resolución de conflictos...). Asimismo, se recoge información sobre el grado de placer o bienestar generado por la experiencia y otras informaciones más cualitativas relacionadas con las actividades que en su opinión han sido más y menos interesantes del programa, con aspectos positivos y negativos de esta experiencia...

El cuestionario de evaluación del programa para profesores y evaluadores, tiene similar estructura y finalidad, ya que representa un instrumento de valoración subjetiva del impacto del trabajo realizado. Con esta herramienta se explora, con una escala de estimación de 1 a 10, su nivel de motivación, el grado de satisfacción general con el trabajo, el nivel de dificultad, el grado de interés de la experiencia en su conjunto, así como en qué medida ha ejercido un impacto significativo sobre los miembros de su grupo en diversas variables u objetivos implicados en la intervención (placer, participación, autoimagen, imagen de los demás, comunicación intragrupo asertiva, escucha activa, cohesión grupal, rechazo, expresión emocional, empatía, relaciones de ayuda, cooperación, asertividad, agresividad, estereotipos, resolución de conflictos...). Asimismo, se solicita información más cualitativa relacionada con las actividades que consideran de mayor o menor interés, sobre elementos que modificarían del programa, su valoración de la eficacia de los seminarios de grupo para el desenvolvimiento del trabajo, los problemas más significativos encontrados en el desarrollo de esta experiencia, etc.

© Ediciones Pirámide

2. EVALUACIÓN CONTINUA: EVALUACIÓN FORMATIVA

Además del procedimiento de evaluación pretest-postest del programa, se lleva a cabo un procedimiento de evaluación continua con el que se evalúa el proceso, utilizando para ello técnicas observacionales cualitativas. Los fundamentos de este procedimiento de evaluación continua se encuentran en la elaboración sistemática de un «diario de las sesiones» y en el «análisis de los productos de la actividad del grupo».

2.1. El diario de las sesiones y el análisis de los productos de la actividad

El diario recoge de forma descriptiva los sucesos y la dinámica grupal observada en el transcurso de las sesiones de intervención. En el diario se describen de forma narrativa:

— Las dinámicas grupales que se observan durante la ejecución de la actividad (procesos de realización de la actividad).
— Los contenidos que se expresan en las fases de diálogo, discusión o debate (verbalizaciones de los miembros del grupo).
— Los resultados de ese grupo en la actividad y las conclusiones que se expongan derivadas de los mismos (productos de la actividad).

Este diario lo lleva a cabo un observador no participante que realiza una observación sistemática de lo que sucede en el grupo en el transcurso de las sesiones. En el contexto del diario el observador trata de registrar los contenidos y procesos que observa en cada actividad, tomando nota de algunos indicadores generales de observación tales como:

— Grado de placer o actitud emocional ante la actividad.
— Grado de participación.
— Características de la comunicación intragrupo (respeto, escucha activa).
— Características de las interacciones cuando realizan la tarea (cooperativas-competitivas, amistosas-hostiles).
— Acatamiento de las reglas o normas versus desviaciones de las instrucciones dadas.
— Conductas de rechazo o discriminación.
— Conflictos y formas de resolución.
— Anécdotas o eventos significativos...

Además, a este diario de las sesiones de intervención se adjuntan todos los documentos y producciones elaboradas por el grupo para posterior análisis, ya que el análisis de los productos nos indica en qué medida el grupo llega a los objetivos de la actividad. ¿Qué son productos de la actividad? Son los dibujos realizados, los lis-

© Ediciones Pirámide

tados de ideas o respuestas dadas por los participantes del grupo a la tarea planteada, los mapas de consecuencias en el impacto, los temas de las historias dramatizadas...

Este mecanismo de evaluación continua de las sesiones mediante una técnica observacional tiene por finalidad reflexionar sobre la ejecución de las actividades por parte de los miembros del grupo. El análisis de la información contenida en el diario, así como el análisis de los productos de la actividad grupal, facilitan la evaluación del proceso que está siguiendo el grupo y de las distintas etapas que atraviesa. Esta metodología de análisis ayuda a formular estrategias de intervención con ese grupo específico y a formular preguntas que favorezcan el diálogo y el debate en relación con los diversos temas que se abordan en el programa.

Aunque previamente se han comentado una serie de indicadores generales de observación para ser registrados en el diario y posteriormente analizados, sin embargo cada actividad tiene su especificidad en lo que se refiere a indicadores de observación y al análisis del producto de la actividad. Por ello, y con la finalidad de clarificar esta metodología, es decir, en qué consiste el diario y el análisis de los productos de actividad, a continuación se transcribe la narración del diario de una actividad («titular la foto») inscrita en la sesión de intervención 17 de un grupo de adolescentes de 1.º de ESO (12-13 años).

34. TITULAR LA FOTO

Registro del diario

Información general de la sesión: Estímulo: fotografía en la que aparecen varios hombres tumbados en el suelo (véase en cap. 2, epígrafe 5 «Descripción de las actividades del programa»). La sesión transcurrió más tranquila que la anterior, el grado de participación y el nivel de escucha han sido altos. La actitud emocional a lo largo de las dos actividades de la sesión ha sido placentera, las normas de las actividades han sido en general asumidas y apenas ha sido necesario llamarles la atención para el seguimiento de las mismas.

Registro de la ejecución de la actividad «titular la foto»: Durante el trabajo en pequeño grupo colaboran bien, todos los miembros de los equipos hacen aportaciones a la tarea y no se observan miembros excluidos en los equipos. El clima de trabajo ha sido tranquilo.

Registro del debate: Todos los miembros del grupo se colocan en un gran círculo, y un representante de cada equipo informa tanto de las conclusiones de la actividad (títulos consensuados) como del proceso seguido en ella.

Equipo 1.

Prof.: ¿Qué título se ha puesto?

Repr.: Han salido dos: «Un terremoto en una oficina de detectives» y «Un cementerio desordenado».

© Ediciones Pirámide

Prof.: ¿Han salido más títulos?

Repr.: Sí, «Los borrachos del oeste», «Vaqueros echando la siesta del oeste», «Lo que el viento se pudo llevar», «Hombres después de una batalla» y «Hombres descansando».

Prof.: ¿Cómo habéis elegido? Hemos elegido dos por mayoría descartando los otros títulos, alguno por soso.

Equipo 2.

Repr.: Hemos elegido «Agricultores y vaqueros trabajando con el trigo y se han parado a descansar». Además hemos puesto: «Vagabundos que han ido a descansar al prado», «Gente que está trabajando en la tierra y están en la hora de descanso», «Exploradores durmiendo», «Vaqueros del oeste».

Prof.: ¿Ha sido por consenso o por mayoría?

Repr.: Por consenso, hemos unido varias ideas para elaborar la que hemos elegido finalmente.

Equipo 3.

Repr.: Hemos elegido «Traficantes de droga se esconden de la policía», aunque se han dado varios títulos: «La guerra», «Exposición de maniquíes», «Un grupo de expedicionarios descansa en las montañas», «Traficantes de droga se esconden de la policía», «Un señor fallece por problemas del corazón». La elección la hemos hecho por votación, ya que a todos nos daba la impresión de que se escondían de alguien.

Equipo 4.

Repr.: Hemos puesto muchos títulos y era difícil el consenso, por eso hemos votado todas las ideas y hemos elegido «Despierta, forastero». Otros títulos han sido: «Dormilones», «La expedición durmiente», «Los vagos de Oriente», «La expedición del Conga-Cunga», «El homicidio del gorila», «Los hombres se levantan a medianoche», «El muerto viviente», «El traidor», «La panda de asesinos», «El grupo de asesinos sangrientos», «Los hombres borrachos», «La velada de los forasteros», «Levante el culo, forastero».

Equipo 5.

Repr.: Hemos elegido «Por causa de la guerra están todos muertos en el suelo»

Prof.: ¿Cómo lo habéis elegido?

Repr: Entre todos. Hemos debatido sobre las ideas que había y hemos formado esta nueva. Hemos partido de otras ideas previas: «Unos señores echando la siesta en la hierba», «Por causa de la guerra están todos muertos y tirados en el suelo», «Han tenido que salir de su casa por un incendio».

Equipo 6.

Repr.: Hemos titulado por consenso: «Hay que dormir en la cama» partiendo de otras ideas como: «Gente durmiendo», «Dormir es bueno», «Dormir hasta la muer-

© Ediciones Pirámide

te», «Sin dormir no se puede vivir», «La muerte es peligrosa», «Dormir es vivir» y «Lo mejor es dormir con el sombrero».

Prof.: ¿Ha sido fácil o difícil tomar decisiones por consenso? Varios miembros del grupo contestan que difícil. «A veces alguien estaba con la idea que él había propuesto y no quería renunciar a ella»... «En nuestro grupo había muchas ideas y era difícil ponerse de acuerdo; por eso lo hemos hecho por mayoría»... «Nosotros hemos cogido partes de varias ideas para formar otra nueva con la que estábamos todos de acuerdo.»

Después de que cada equipo haya presentado los resultados de la actividad y el proceso seguido, la profesora selecciona y anota en la pizarra las siete ideas que han sido planteadas por los equipos con la finalidad de reelaborar en gran grupo un título que pueda ser aceptado por consenso.

Prof.: Ahora vamos a debatir las siete ideas que han sido elegidas y vamos a tratar de elegir o elaborar una por consenso, es decir, con la que todos estemos de acuerdo. Debe ser un título que represente a toda la clase, que pueda ser compartido como opinión general de toda la clase. Para ello podemos abrir un breve debate.

Primero los miembros del grupo de forma arbitraria van exponiendo sus opiniones. El debate permite clarificar mayores preferencias por dos títulos: «Despierta, forastero» y «Cementerio desordenado». Intentando valorar la frecuencia de estas preferencias, la profesora propone una nueva votación entre estos dos títulos. Esta votación da como resultado 17 votos para el título «Despierta, forastero» y 13 votos para «Cementerio desordenado». La profesora interviene de nuevo señalando que el número de votos de cada título es similar, y pregunta si todo el grupo estaría de acuerdo en unir los dos títulos más elegidos, por ejemplo, «Despierta, forastero, que el cementerio está desordenado». De nuevo la profesora pregunta si les parece aceptable la solución final o si alguien no está de acuerdo y prefiere otra. Los miembros del grupo, casi al mismo tiempo, responden que sí están de acuerdo. Al final la profesora les clarifica el proceso que han seguido: «Primero hemos presentado un montón de ideas con las aportaciones de todos, luego debatiendo cada equipo ha ido descartando algunas, eligiendo otras o elaborando nuevas ideas a partir de otras previas. Después, con las conclusiones de cada equipo, hemos abierto un nuevo debate, hemos clarificado las ideas más elegidas por la mayoría, se han escuchado otros puntos de vista y hemos conseguido acordar dos títulos con los que todos estamos de acuerdo, es decir, dos títulos con el consenso de todos.

Evaluación de la ejecución de la actividad

La información registrada en el diario y los productos de la actividad (objetos de observación en el transcurso de la sesión) son herramientas que permiten, por un lado, evaluar al grupo y, por otro, facilitar el desarrollo de la actividad, ya que estas observaciones ayudan a plantear afirmaciones e interrogantes por parte del profesor al grupo en la reflexión y debate posterior a cada actividad. A modo de ejemplo, se presenta un análisis con la información registrada en el diario de la actividad «titular la foto» descrita previamente.

© Ediciones Pirámide

En esta actividad la observación se sistematiza en dos momentos diferenciados: por un lado, cuando trabajan en pequeños equipos, y por otro, cuando exponen e integran sus respuestas en el debate que se realiza en gran grupo. Con la observación de lo que ocurre en ambas situaciones se realiza una valoración del nivel de logro de los objetivos de la actividad, así como del grado de placer observado en los miembros del grupo. Para la evaluación se determinan diversos indicadores de observación relacionados con los objetivos generales del programa y con los específicos de esa actividad (véase cuadro 3.3). Además, los productos de la actividad de los equipos son también eje de análisis. En el caso de esta actividad, tomamos tres ejes de reflexión: el nivel de productividad o número de ideas, la creatividad de la producción, es decir, el grado de originalidad o novedad de las ideas planteadas, y la toma de decisiones (mayoría-consenso) (véase cuadro 3.4).

CUADRO 3.3

Indicadores de observación y valoración de la ejecución de un grupo en la actividad «titular la foto»

Parámetros de análisis	**Indicadores de observación**	**Resultados y evaluación**
Ejecución en equipos	• Grado de participación-contribución de todos los miembros a la actividad.	• El nivel de participación ha sido alto en todos los equipos. No se observan miembros excluidos. Todos los miembros de los equipos participan dando ideas.
	• Grado de interés y concentración en la tarea.	• El grado de interés es alto, se muestran muy concentrados en la actividad y apenas atienden a la acción de otros equipos.
	• Clima de trabajo.	• El clima de trabajo es tranquilo, con un nivel de ruido bajo.
Debate en gran grupo	• Nivel de escucha: entre ellos mismos y hacia la profesora.	• El nivel de escucha es alto tanto entre los miembros del grupo como en relación a los mensajes verbales de la profesora.
	• Grado de respeto frente a la intervención verbal o las opiniones de otros compañeros.	• Ocasionalmente se desvaloriza algún título aportado por algún miembro del grupo.
	• Posibilidad de expresión de opiniones incluyendo desacuerdo.	• Se expresan y respetan puntos de vista discrepantes (no hay descalificaciones verbales entre los miembros del grupo).

© Ediciones Pirámide

CUADRO 3.3 *(continuación)*

Parámetros de análisis	Indicadores de observación	Resultados y evaluación
Nivel de logro de objetivos	• Objetivos específicos: comunicar, contribuir, tomar decisiones por consenso.	• Los miembros de los equipos se comunican activamente, se escuchan y contribuyen con alta participación a la realización de la tarea. La toma de decisiones resulta más difícil, y sólo tres equipos pueden llegar a tomar la decisión por consenso (véase cuadro 3.4).
Grado de placer	• Expresiones verbales y no verbales que muestren una actitud relajada y placentera hacia la actividad, que ocasionalmente puede estimular la risa en el grupo por los comentarios realizados.	• Alto. Se muestran entretenidos, en una actitud relajada y placentera. • En muchos momentos se ríen por los títulos ocurrentes que han sugerido otros compañeros.

CUADRO 3.4

Evaluación del producto de la actividad «titular la foto»

	Respuestas o títulos de cada equipo	PR	CR	TD
E 1	• Un terremoto en una oficina de detectives*. • Un cementerio desordenado*. 1. Los borrachos del oeste. 2. Vaqueros echando la siesta del oeste. 3. Lo que el viento se pudo llevar*. 4. Hombres después de una batalla. 5. Hombres descansando.	3.º	3	Eligen dos títulos con el acuerdo de todos, pero no llegan a la elección de un título con consenso.
E 2	• Agricultores y vaqueros trabajando con el trigo y se han parado a descansar. 1. Vagabundos que han ido a descansar al prado. 2. Gente que está trabajando en la tierra y están en la hora de descanso. 3. Exploradores durmiendo. 4. Vaqueros del oeste.	4.º	0	Consenso: integrando varias respuestas.

© Ediciones Pirámide

CUADRO 3.4 *(continuación)*

	Respuestas o títulos de cada equipo	**PR**	**CR**	**TD**
E 3	• Traficantes de droga se esconden de la policía*. 1. La guerra. 2. Exposición de maniquíes*. 3. Un grupo de expedicionarios descansa en las montañas. 4. Traficantes de droga se esconden de la policía. 5. Un señor fallece por problemas del corazón.	3.º	2	Elección final con mecanismo de mayoría pero con acuerdo temático.
E 4	• Despierta, forastero*. 1. Dormilones. 2. La expedición durmiente. 3. Los vagos de Oriente*. 4. Despierta, forastero. 5. La expedición del Conga-Cunga*. 6. El homicidio del gorila. 7. Los hombres se levantan a medianoche. 8. El muerto viviente. 9. El traidor. 10. La panda de asesinos. 11. El grupo de asesinos sangrientos. 12. Los hombres borrachos. 13. La velada de los forasteros. 14. Levante el culo, forastero.	1.º	3	Mayoría (votación).
E 5	• Por causa de la guerra están todos muertos en el suelo. 1. Unos señores echando la siesta en la hierba. 2. Por causa de la guerra están todos muertos y tirados en el suelo. 3. Han tenido que salir de su casa por un incendio.	5.º	0	Consenso.
E 6	• Hay que dormir en la cama*. 1. Gente durmiendo. 2. Dormir es bueno. 3. Dormir hasta la muerte. 4. Sin dormir no se puede vivir. 5. La muerte es peligrosa. 6. Dormir es vivir*. 7. Lo mejor es dormir con el sombrero.	2.º	2	Consenso.

• Título elegido por el equipo.

PR: Nivel de productividad: ordenación en función de la productividad o número de ideas planteadas por cada equipo.

CR: Creatividad de la producción: número de ideas creativas aportadas por cada equipo (* = respuestas más creativas, que implican un mayor alejamiento de la realidad, sentido del humor...).

TD: Tipo de toma de decisión realizada por cada equipo (mayoría-consenso).

© Ediciones Pirámide

2.2. Los productos de la actividad: un referente para el debate y para la evaluación del grupo

Con la finalidad de clarificar la metodología propuesta para la evaluación continua del programa, en este apartado se describen los productos de diversas actividades de los cuatro grupos experimentales que han participado en el proceso de validación de esta experiencia. Se presentan y comentan los productos elaborados (dibujos, frases, historias inventadas, listados de soluciones propuestas a problemas...), realizándose algunas observaciones sobre los mismos. Los contenidos que se plantean tienen por finalidad servir como referencia orientadora del tipo de respuestas ofrecidas a las actividades por adolescentes de 12 a 14 años. Además, la reflexión sobre los productos de la actividad puede ayudar a clarificar las ideas que tiene el grupo del tema, a establecer conclusiones y también a formular preguntas en el debate. El análisis de los productos realizados subyace, en cierta medida, a la reflexión del debate y al consiguiente enriquecimiento personal y social que generarán las situaciones estructuradas por este programa de intervención para la educación en derechos humanos durante la adolescencia. A modo de ejemplo se presentan y analizan productos de 14 actividades del programa detalladas en el cuadro.

Descripción y análisis de productos de actividades: Índice

4. Encuentros.
7. El foco.
9. Comunicación y consenso: ¿Qué se puede hacer para...?
11. Polarización eléctrica.
13. El impacto: la guerra.
14. El impacto: el divorcio.
16. Acuerdos y discrepancias.
20. El miedo.
21. La ira.
23. Frases incompletas.
29. El guión.
37. Información y clichés.
46. Situaciones de discriminación.
51. Fotos conflictivas.

4. ENCUENTROS

A continuación se describen las respuestas, planteadas por dos grupos de primer curso y dos grupos de segundo curso de ESO a la actividad «encuentros» del módulo autoconocimiento-autoconcepto. Posteriormente se sintetizan las ideas puestas de relieve analizando semejanzas y diferencias entre ambos niveles de edad. Los parámetros a tener en cuenta para analizar el producto serían: características de las elecciones y tendencias de las mismas en el grupo.

© Ediciones Pirámide

¿Qué tipo de cosas nos hacen felices?

Primer curso	Segundo curso
• Ver un partido de hockey profesional de la NHL. • Salir del colegio (2) / No estudiar / Que sea viernes por la tarde. • Unos patines nuevos. • Que la Real ganase la liga de campeones / y el Athletic. • Estar con mi familia (2). • Conocer a los BackStreet Boys (3) / Conocer a mi ídolo / Conocer a un buen futbolista / Que vengan a San Sebastián los BackStreet Boys (2) / Conocer a Kodro. • Escuchar música. • Andar en bicicleta. • Jugar. • Ir al cámping de Salou. • Escalar. • Tener amigos (2) / Estar con mis amigos (2) / Estar y jugar con los amigos / Tener muchos amigos / Estar en compañía / Estar con mucha gente. • Llevarme bien con todos. • La suerte. • El dinero. • Que las cosas (exámenes) me salgan bien / Sacar buenas notas (2). • Jugar a fútbol en el equipo / Jugar en primera división de fútbol. • Que la gente sea amable conmigo / Que me traten bien. • Las sorpresas. • Las vacaciones (11). • Ver a las personas que me rodean felices. • Que me quitasen las gafas. • Que España gane el Mundial 98 y la Real entre en la Copa de Europa / Que gane la Real / Ganar la copa de fútbol. • Los cumpleaños de mi familia. • Reírme. • Poder comer sólo lo que me gusta.	• Los familiares (5). • El dinero (5). • La amistad (8). • No tener que venir al colegio (2) / Que se termine la clase. • Llegar a ser famoso. • Estar de vacaciones (2). • El amor (5). • Tener amigos. • Estar con mi familia. • Ver a la familia contenta y estar con mis amigos. • Que me traten bien. • Quedar campeón de la liga infantil escolar. • Estar con la gente que conozco. • Ser buen deportista. • Jugar en la LFP. • Ser ordenado. • Reír (3). • Soñar. • El verano. • Ir a la playa. • Estar con el novio (7). • El fútbol (2). • Que haya olas / Coger olas. • La Navidad. • Que a mi familia y a mis amigos no les pase nada ni a mi tampoco. • La felicidad de los demás. • La paz (2). • Cuando llega el viernes salir con las amigas. • Divertirse. • Un ordenador. • Bucear con los tiburones. • Tener buenas notas.

Entre paréntesis, frecuencia de aparición de esa respuesta.

© Ediciones Pirámide

La observación de las respuestas ofrecidas por los componentes de ambos cursos pone de relieve diversos factores comunes generadores de sentimientos de felicidad tales como: 1) ver, participar y ganar en actividades y competiciones deportivas; 2) evitar situaciones vinculadas al estudio; 3) obtener buenos rendimientos escolares; 4) disponer de dinero y de objetos materiales: patines, ordenador; 5) las relaciones y vínculos familiares, así como las relaciones de amistad con los compañeros y amigos; 6) ver a otras personas felices; 7) ser tratado de forma adecuada por los demás (sean amables, me traten bien...), y 8) estar de vacaciones y realizar actividades placenteras: escuchar música, jugar, andar en bici, ir al cámping, a la playa. Sin embargo, también se observan algunos elementos diferenciales entre ambos niveles de edad. En segundo curso se destaca el amor como factor de felicidad, cobrando esta temática, así como la temática de la interacción con personas del otro sexo, mayor relieve a medida que aumenta la edad. Por otro lado, indican la paz y la capacidad para soñar, para fantasear como fuentes de felicidad. Estas respuestas muestran un mayor nivel de abstracción.

¿Nuestras aficiones favoritas?

Primer curso	**Segundo curso**
• Deportes: jockey (8), fútbol (10), baloncesto (13), natación (4), frontenis, escalar, patinar, montar a caballo (2), pescar, esquí (3). • Ver la televisión (3). • Escuchar música (8). • Leer. • Fotografía. • Pintar. • Dibujar. • Informática. • Bailar.	• Deportes (2): snowboard, hockey (7), fútbol (7), montar a caballo, surf (2), natación (2), jugar a la pelota, baloncesto, Esquiar (3), correr, patinar (4), bodyboard (6), tenis (4), bucear, ciclismo. • Divertirme (3). • Ir de tiendas. • Bailar (4), cantar. • Conocer gente nueva. • Ajedrez (2). • Ir a la playa. • Ligar (7). • Comer.

Entre paréntesis, frecuencia de aparición de esa respuesta.

Como se puede observar en las respuestas aportadas por los cuatro grupos, se produce una tendencia en ambos niveles de edad a elegir como aficiones favoritas un amplio abanico de actividades lúdicas y deportivas, aunque estas elecciones se observan tendencialmente en los chicos. Asimismo se destacan aficiones tales como ver la televisión, escuchar música, bailar, cantar, pintar, dibujar... Desde un punto de vista diferencial, en segundo curso se señalan las relaciones con personas de otro sexo (ligar), así como las relaciones amistosas (conocer gente nueva), como aficiones o actividades de mayor importancia que en el curso anterior.

© Ediciones Pirámide

¿Qué cualidades nos gusta encontrar en las personas?

Primer curso	Segundo curso
• Simpatía (10). • Amistad (2). • Generosidad. • Felicidad (2) / Alegría (4). • Sinceridad. • Amabilidad (19). • Que me digan la verdad. • Que sean divertidas (3) / Que sean graciosas (2). • Que se porten bien con las personas y majas. • Que sen majas (14). • Que tengan confianza. • Fidelidad. • Bondad (2). • Agradecimiento. • Que te entiendan. • El cuerpo / Atractivo físico. • Que ayuden a los demás. • Respeto.	• Amabilidad (17). • Humor (2). • Alegría / Felicidad. • Sinceridad (10). • Simpatía (15). • Agradable (2). • Amistad (3). • Lealtad. • Atractiva, buen cuerpo (3). • Que sean majas (4). • Su forma de ser (4). • Inteligencia. • Honestidad. • Comprensivas. • Compartan cosas con los demás.

Entre paréntesis, frecuencia de aparición de esa respuesta.

Entre las cualidades que más les gusta encontrar en las personas en ambos niveles de edad destacan cualidades de personalidad tales como: amabilidad, simpatía, amistad, felicidad-alegría, lealtad-fidelidad, comprensión, sentido del humor, así como cualidades de tipo corporal (atractivo físico). Aunque la sinceridad se señala en ambos cursos, sin embargo en segundo curso esta cualidad aparece con mayor frecuencia. En primer curso se destaca la confianza, el agradecimiento, la capacidad de ayuda y el respeto por los demás, mientras que en segundo curso la inteligencia.

¿Qué deseo pedirías a un hada para que se hiciera realidad?

Primer curso	Segundo curso
• Fiesta (3). • Tener unos patines / Una moto / Un montón de chucherías / Un perro. • Ser estrella de la NBA. • Ver a Leonardo DiCaprio / Ver a Mulder en persona. • Tener un perro (2).	• Cien deseos (2) / Mil billones de deseos / Muchos deseos / Mil deseos / Tener deseos infinitos. • Ser feliz / Felicidad (5) / Ser feliz toda mi vida. • Salud (3) / Salud para toda mi familia (2) / Salud para todo el mundo.

© Ediciones Pirámide

Primer curso	Segundo curso
• Que toda mi familia pudiera conocer a mi abuelo. • Conocer a los BackStreet Boys (2) / Conocer a Nick Carter / Conocer a Kodro / Conocer a Los Handson / Leonardo DiCaprio. • Ir de vacaciones (2). • Poder volar (2). • Hacer una película. • Que el sábado me encontrara con B. A. • Ir a un concierto de los BackStreet Boys. • Jugar en la Real. • Ser muy feliz (2). • Ir al patio. • Que se acaben las guerras (4) / Que haya paz en el mundo (3) / Que no haya guerras (2). • Saber patinar (2). • Ser informático profesional. • Ir de viaje a algún sitio lejano. • Ser un buen profesional del fútbol. • Poder pedir miles de deseos y así poder pedir más cosas / Muchos deseos / Cien deseos más / Mil deseos más. • Ser rico (3) / Cien millones de pesetas. • Que desapareciera el terrorismo. • Poder saber lo que piensan los demás. • Que mi familia viviera muchos años. • Que no haya colegio / Que no existan los colegios. • Que nadie se muera en la vida. • Que no exista gente mala.	• Que me concediera muchos deseos. • Que me diera las cosas que me gustaría tener. • Que no existiese el terrorismo (4). • Vida eterna para mis amigos y familiares (2) / Que nunca sea vieja. • La paz mundial (4) / Que haya paz y no violencia / Que en el mundo hubiera paz sin guerras. • Que no haya que ir al colegio. • Sacar buenas notas. • Ver a mi cantante preferido / Una isla en Hawai con V. Mazza. • Tener buena vida. • Que no hubiera guerras, ni hambre ni marginaciones sociales. • Poder hacer realidad cualquier cosa. • Que una chica que yo sé se guste de mí (2). • Un Lamborgini. • Un corcho (para hacer surf). • Ser futbolista (2) / Ser un astrólogo muy bueno. • Que no nos haga falta nada ni a mí ni a mi familia (3). • De mayor ser campeón de bodyboard (3). • Vivir mucho tiempo. • Tener un perro. • Que no tenga problemas. • Que me salga todo bien, igual que a mi familia. • Que mi familia nunca se enferme. • Que mis padres volvieran a juntarse. • Tener todo lo que quiera (3). • Ir a Los Ángeles. • Poder bucear entre grandes tiburones.

Entre paréntesis, frecuencia de aparición de esa respuesta.

La observación de las respuestas dadas permite constatar como deseos comunes: 1) deseos de paz y no violencia, de igualdad y justicia social; 2) evitar el colegio; 3) disponer de animales y de objetos: patines, moto, chucherías; 4) el bienestar familiar; 5) el dinero y la riqueza exagerada; 6) alcanzar ideales profesionales, algunos de los cuales pueden ser realistas (ser informático, un buen astrólogo, campeón en bodyboard) y otros más idealizados (ser estrella de la NBA); 7) deseos imposibles de realizar tales como: volar, no envejecer, vida eterna, hacer realidad cualquier cosa...

© Ediciones Pirámide

En lo que se refiere a deseos diferenciales entre ambos niveles de edad, se puede observar que en primer curso destacan con bastante frecuencia deseos relacionados con ver a personajes famosos idealizados (deportistas, artistas...), mientras que en segundo curso se hace más referencia al concepto de salud, tanto propia como ajena, que apenas aparece en primer curso, así como el deseo de felicidad generalizado y los deseos de relación con personas del otro sexo, que aparecen con mayor frecuencia.

En esta actividad, después de que todos los miembros del grupo han encontrado a un compañero y han sido localizados por otro, se inicia la fase de debate. El adulto que dirige la intervención puede recoger todas las papeletas y proceder a la lectura de las respuestas aportadas por los miembros del grupo, en cada una de las cuatro preguntas formuladas. El análisis y síntesis de las respuestas, ejemplificado previamente, puede ser el punto de partida del debate como elemento clarificador de las ideas del grupo en lo referido a las distintas temáticas. Además, el análisis de las respuestas dadas en cada grupo ayudará al adulto en la formulación de preguntas. Así, este análisis facilita el objetivo de la actividad, es decir, ampliar el conocimiento de uno mismo y de los demás.

7. EL FOCO

En esta actividad, inscrita en el módulo de autoconocimiento-autoconcepto, y dirigida a mejorar el autoconcepto, se tienen en cuenta dos parámetros en la evaluación del producto: 1) número de ideas positivas en cada equipo (comparación intergrupos), y las negativas si aparecieran, así como 2) el tipo o categoría de ideas que presentan en relación a las cualidades de los compañeros (físicas o corporales, intelectuales, emocionales, de sociabilidad...). A continuación, y a modo de ejemplo, se describen y comentan los productos o respuestas aportadas por los miembros de un grupo de primer curso de ESO. En primer lugar, se indica el número de mensajes positivos que han realizado los equipos compuestos por seis o siete jugadores y, en segundo lugar, se describen los distintos tipos de mensajes planteados por el grupo y clasificados dependiendo de la cualidad del mismo (física, intelectual, afectiva o social).

Número de ideas planteadas por cada equipo

- Equipo 1: 146 mensajes (seis jugadores: media mensajes: 24,3).
- Equipo 2: 153 mensajes (seis jugadores: media mensajes: 25,5).
- Equipo 3: 112 mensajes (siete jugadores: media mensajes: 16).
- Equipo 4: 138 mensajes (siete jugadores: media mensajes: 19,7).
- Equipo 5: 82 mensajes (seis jugadores: media mensajes: 13,6).
- TOTAL: 631.

Como se puede observar, existen bastantes diferencias intergrupos, oscilando entre 82 y 153 mensajes y entre 13,6 y 25,5 la media de los mensajes recibidos por jugador en los respectivos equipos. Esta información se puede poner de relieve en el debate, al hilo de la reflexión sobre la capacidad del grupo para transmitir mensajes

© Ediciones Pirámide

positivos a los compañeros, indicando que unos equipos han manifestado una mayor capacidad para ver cualidades positivas en los otros y preguntando qué razones pueden explicar estas diferencias. Asimismo, se puede reflexionar sobre el tipo de mensajes enviados, a qué tipo de categoría pertenecen, enfatizando la importancia de los referidos a características sociales, afectivas e intelectuales frente a los referidos a características corporales o físicas. En el ejemplo presentado se puede observar una mayor tendencia a enfatizar cualidades sociales, lo que evidencia la importancia de lo social en este momento evolutivo. Asimismo, en los equipos se constatan niveles similares en cualidades físicas y corporales, intelectuales y afectivo-emocionales. Un elemento a comentar en el debate respecto a los productos de la sesión sería la

Características y clasificación de los mensajes

Mensajes positivos	Cualidades físicas corporales	Es buen deportista. Juega bien al hockey. Baloncesto. Fútbol. Frontenis. Patina bien. Corre mucho. Esquía a lo loco pero bien. Es muy buena portera en hockey. Es buen portero. Baila muy bien. Es guapa. Viste bien. El pelo a capas le queda mejor. Tiene un pelo bonito.
	Cualidades sociales	Es muy majo. Siempre da cosas. Generoso. Agradable. Amable. Cariñosa. Sincero. Es un buen amigo (mi mejor). Es emprendedor. Anima al grupo a hacer cosas nuevas. Nunca miente. Nunca te hace rabiar, no es travieso. Ayuda a la gente cuando está alguien llorando o herido, siempre te ayuda cuando le necesitas. Cuando se enfada se enfada con razón. Cae bien a la gente. Se lleva bien con todo el mundo. Le gusta hacer reír a la gente. Educada. Buen compañero. No se suele enfadar. Siempre participa. Abierto. Es leal. Se puede confiar en él. Le puedes contar cualquier secreto.
	Cualidades intelectuales y otras destrezas	Saca buenas notas. Buen estudiante. Se le ocurren muchas ideas. Lista, razona mucho. Es muy intelectual. Le gusta estudiar. Buena capacidad de elección (buen gusto con los chicos, elige bien a los famosos, elige muy bien la música). Pinta muy bien. Hace bien la plástica. El inglés se le da muy bien.
	Cualidades afectivo-emocionales	Divertido. Cachondo. Se ríe mucho. Gracioso. Simpático. Sentido del humor. Bromista. Alegre. Pacífico. Es trabajadora. Es directa. Está segura de sí misma. Bueno. Positivo. Previsora.
Mensajes negativos	Es un guarro. Es un bestia a veces. Pide mucho. Un poco cabezota. Cotorra.	

© Ediciones Pirámide

aparición de mensajes negativos para conducir al grupo a reflexionar sobre el impacto negativo de recibir mensajes peyorativos de uno mismo.

Por otro lado, se podría comparar la ejecución de un grupo en esta actividad en dos momentos diferentes del programa y valorar el cambio en la capacidad de dar mensajes positivos a los compañeros. Para ello se puede tomar como eje de análisis la cantidad total de mensajes positivos, teniendo en cuenta que las descripciones positivas referidas a lo cognitivo, a lo emocional o a la sociabilidad se consideran de mayor nivel de desarrollo psicosocial que las referidas a aspectos físicos.

9. COMUNICACIÓN Y CONSENSO: ¿QUÉ SE PUEDE HACER PARA...?

En la actividad «comunicación y consenso», inscrita en el módulo de comunicación intragrupo, se propone a los miembros del grupo que indiquen qué se puede hacer para afrontar o resolver una situación dada. Los equipos en este ejemplo enumeran «¿Qué se puede hacer para integrar en el grupo a un compañero que llega nuevo? o ¿Qué se puede hacer para integrarse en un grupo?», intentando consensuar el mayor número de respuestas, tras debatir discrepancias o puntos de vista diferentes sobre estrategias eficaces para conseguir ese objetivo. En esta actividad, primero se exponen las respuestas ofrecidas por cada equipo, y en base a los resultados se plantea el debate en gran grupo. A continuación, y a modo de ejemplo de análisis de productos que guíe el debate, se exponen y analizan las respuestas dadas por dos grupos de primer curso de ESO.

Lo primero que se puede observar en el grupo 1 B es que los equipos han tenido un nivel de fluidez de ideas similar (cinco ideas de media por equipo), con un total de 24 ideas consensuadas. Cabe resaltar que el único equipo donde ha habido un consenso total (equipo 4) es además el equipo que mayor número de respuestas ha aportado. A modo de introducción al debate, y después de la exposición de las respuestas dadas por los equipos, el adulto podría sintetizar las ideas en las que los equipos han mostrado consenso, por ejemplo generosidad, capacidad de escucha, comunicación, juego, ayuda, presentación, atender a los demás, respeto por el otro... Cuando el adulto sintetiza estas respuestas interroga al grupo para ver si hay consenso global, y si fuera así, posteriormente matiza que varias respuestas tales como: amabilidad, sentido del humor o acoplarse han sido consensuadas por unos equipos y discrepantes en otros. Respecto a las respuestas discrepantes, se puede establecer un nuevo debate, en el que los miembros del grupo aporten argumentos, razonando por qué estas estrategias de conducta son o no eficaces.

La comparación de las respuestas de este grupo de primer curso con las respuestas emitidas por otro grupo del mismo curso (1 A) pone de relieve un mayor nivel de fluidez de ideas en este último, observándose una media de seis respuestas por equipo. Asimismo se evidencia consenso en relación a 39 ideas, y un nivel total de consenso en tres equipos, lo que pone de manifiesto un mayor nivel de comunicación de este grupo respecto al anterior (1 B) y un buen nivel de comunicación intragrupo. Sólo se dan discrepancias interequipos en relación a la idea de

© Ediciones Pirámide

GRUPO 1 B

	Consenso	No consenso
Equipo 1	• Ser amable • Ser gracioso • Ser generoso • Escucharle • Ser majo con él	• Acoplarse • No dejarle solo
Equipo 2	• Que se vaya con un grupo • Hablarle • Jugar con él • No dejarle solo	• Preguntarle si quiere ser amigo nuestro
Equipo 3	• Jugar con él • Hablar • Decirle que venga • Ser generoso	• Ser amable • Ser majo • Acoplarse
Equipo 4	• Presentarse • Hablar con él • No ser cotilla • Acoplarse • No ser rácano • Hacer caso a los demás	
Equipo 5	• Ser amable • Ayudar a la gente • Dejarle jugar • Respetarle • Darle conversación	• Contar chistes • Ser gracioso • Convencer al grupo

generosidad como estrategia para integrarse en un grupo, lo que podría ser recogido como elemento de debate en este grupo.

Por otro lado, esta actividad también se ha realizado con grupos de segundo curso de ESO, observándose un nivel de fluidez de ideas muy similar al de los grupos de primero. Estas ideas en general son parecidas, aunque se incorporan algunas estrategias nuevas tales como: ser educado, compartir aficiones, participar en las conversaciones sin abusar, contar cosas sobre ti, no pelearse, ser honrado, aceptar condiciones, no irse con dos grupos a la vez, no aprovecharse de las personas, descubrir aficiones de los otros, no ser brusco con los demás, no pasarte de listo haciendo la gracia, aceptar la forma de ser de los otros, demostrar sus habilidades o ser inteligente.

© Ediciones Pirámide

GRUPO 1 A

	Consenso	**No consenso**
Equipo 1	• Simpático • Alegre • Abierto • Que no se automargine • Que sea él mismo • Apoyar al nuevo • No marginarle • Ser simpático con él • Hablar con él	• Ser medianamente normal • Que no se acople muy descaradamente • Decirle que juegue con ellos
Equipo 2	• Ser simpático • Hablar con los demás • Participar • Ayudar • Ser generoso • Aceptar las ideas de los demás	• No ser gruñón • No criticar • Acercarse al grupo
Equipo 3	• Acercarse al grupo • Intentar participar en actividades • Ser agradable con la gente • Hablar • Repartir (galletas) (no ser rácano) • Ser sincero	
Equipo 4	• Ser simpático • Portarse bien con los demás • No ser malo • No decir mentiras • Ser abierto • Compartir	
Equipo 5	• Ser amable • Ser simpático • No rechazar a la gente • Ser cariñoso • Escuchar lo que dicen los demás • Tener humor • No rechazar los sentimientos de los demás	• Ser generoso • Tener sentido común
Equipo 6	• Ser amable • Ser generoso • Ser colaborador • Ser simpático • Que no sea chapas	

© Ediciones Pirámide

11. POLARIZACIÓN ELÉCTRICA

La finalidad de esta actividad es estimular la comunicación intragrupo y el diálogo frente a puntos de vista discrepantes para ampliar la flexibilidad mental de los miembros del grupo. A modo de ejemplo, se presentan los argumentos aportados por un grupo de primer curso (12-13 años) frente a una frase que confronta con la desigualdad justificándola en base a pertenencia a grupo sexual.

Los hombres siempre han dominado el mundo y así debería seguir siendo

Sí (seis varones)	No (25)
• Los hombres son mejores en muchas cosas: cocineros (Arguiñano), futbolistas... • En los deportes son mejores los hombres. • Hasta ahora han dominado los hombres, y como no ha ido mal, así tendría que seguir. • La mayoría de los inventos han sido obra de los hombres (Edison, el fuego...).	• Los hombres sí son mejores en los deportes, pero por eso no tienen más derechos. • El argumento de que han dominado los hombres y ha ido bien no me sirve porque no sabemos cómo iría la cosa si dominaran las mujeres, ya que hasta ahora no lo han hecho. • Actualmente hay mucha discriminación de la mujer por cuestiones del embarazo; antes eligen al hombre, ya que ella se quedará embarazada. • Si el hombre ha descubierto las cosas es porque las mujeres estaban cuidando a los hijos. • Antes dominaba el hombre por el físico, pero hoy lo físico no es importante porque el trabajo lo hacen las máquinas. • En mi casa, por ejemplo, mis padres trabajan los dos, pero cuando llegan a casa mi padre no hace nada y empieza a ver la tele. • Yo creo que lo mejor sería dominar en igualdad.

En esta actividad el debate es la esencia de la actividad misma, y el objetivo es razonar puntos de vista diferentes al hilo de un tema relacionado con derechos humanos (discriminación, solidaridad, igualdad...), con la intención de reflexionar y convencer a otros miembros del grupo. No obstante, el adulto frente a razonamientos discriminatorios y xenófobos puede aportar informaciones objetivas al grupo. Para valorar la eficacia de la actividad se pueden tener en cuenta varios indicadores de observación tales como: 1) el número de miembros del grupo que se posicionan en el polo de argumentos negativos o a favor de la discriminación y 2) el número de

© Ediciones Pirámide

argumentos discriminatorios que se plantean (a menor número en ambos indicadores menor grado de apoyo a situaciones de discriminación y mayor respeto por los derechos humanos). Además, los desplazamientos al polo positivo desde el que se argumenta la igualdad, la tolerancia, la solidaridad... tras el debate de una afirmación son un referente para evaluar el grado de eficacia del debate.

Por otro lado, esta actividad puede ser utilizada en distintos momentos del programa de intervención como instrumento de evaluación del cambio en la comunicación intragrupo y en el respeto por diversos derechos humanos. A modo de ejemplo se exponen a continuación los argumentos aportados por un grupo de segundo curso (13-14 años) en dos momentos de la administración del programa, en la sesión 1 y en la sesión 8. En los cuadros se indica la frase debatida, los argumentos aportados en ambos polos y el número de sujetos del grupo (n) que se desplazan a los polos de acuerdo con el contenido de la frase (Sí) y a los de desacuerdo (No).

SESIÓN 1

Los marroquíes quitan el trabajo a las personas del país

Sí (7)	**No (24)**
• Sí que quitan, no es malo pero sí quitan, sea bueno o sea malo no dejan de quitar. • Quitan trabajo por mérito propio, pero lo quitan. • Si es tan bueno ganando que se lo gane en su país.	• Si se gana el trabajo es porque es mejor, es por méritos propios. • No sólo son los marroquíes, sólo venden alfombras. • La gente racista contrata antes a uno del país que a otro de fuera. • Si un español te quita un puesto no pasa nada, pero sí pasa cuando te lo quita un marroquí. • Los marroquíes no son los que quitan, el que quita es el jefe que decide contratar a un marroquí. • No se lo ha quitado, se lo ha ganado.
La pena de muerte debería ser abolida	
No (26)	**Sí (5)**
• Ellos matan, van a la cárcel, salen y vuelven a matar. • Es lo mismo que ellos han hecho.	• Si a una persona que mata a cien personas, la matamos, cometemos el mismo delito. • ¿Qué hacen con matarle? • ¿Os gusta que una persona mate a otra? ¿Entonces, por qué estáis a favor? • Matar es un delito. • Matar es pagar con la misma moneda. • El que decide que una persona necesita cadena perpetua es un juez. • Si alguien mata a tu padre o a tu madre, nadie quiere que le maten ¿no? • Que sufran, que no los maten.

© Ediciones Pirámide

SESIÓN 8

A veces el castigo físico es necesario

Sí (6)	No (25)
• El niño hace algo que no está bien, no le vas a decir que no lo vuelva a hacer, tendrás que emplear nuevos métodos. • Le dices y no te hace caso y le pones un castigo. También mi madre me dice y no lo hago. • No es lo mismo respeto que miedo. • Mi madre me ha pegado alguna vez pero no le tengo miedo. • Un cachete no viene nada mal; así aprendes; no es ir al hospital por malos tratos. • No es la única manera, pero a veces es necesario. • El único que te puede pegar es el que te ha parido. • No es una paliza cada día, es que en un momento se puede utilizar un cachete.	• Igual consigues que te tengan más miedo. • Puedes utilizar otras maneras, no hace falta pegar. • Con miedo no haces nada, no es necesario. • No tiene lógica pegar; además el que ha sido golpeado después de mayor él golpeará (se repite el maltrato). • Si un niño hace algo mal y se le dice a los padres, y éstos le pegan, en otra ocasión perderá la confianza y no lo contará. • Antes, cuando nuestros padres eran pequeños pegaban; ahora alguien ha estudiado y dice que es mejor no pegar. • Tal vez que te peguen es efectivo pero no tiene por qué ser mejor.
Los hombres siempre han dominado el mundo y así debería seguir siendo	
Sí (4)	**No (27)**
• Hemos sido mejores haciendo los trabajos y seguiremos siéndolo. • Yo estoy aquí porque creo que hay cosas que no tienen que cambiar como el fútbol. • Hay cosas que tal vez sí compartirlas, pero no va a ir la mujer a la guerra.	• Si estáis ahí es porque los hombres pensáis que sois mejores, pero os ha traído al mundo una mujer. • Ahora se está demostrando que es mejor la mujer. • Es mentira, hace mucho sí, porque el hombre tiene más fuerza física y la mujer se quedaba con los niños, pero tiene valor lo que ha hecho la chica. • Si pasas las pruebas físicas tiene el mismo derecho a ir a la guerra. • No habéis dejado demostrar que la mujer es igual de inteligente que el hombre. • Ése dice que las chicas son inferiores, pero no por qué. • La mujer ha llegado casi a la par del hombre, mira hasta dónde ha llegado.

© Ediciones Pirámide

Si comparamos los productos de la actividad (argumentos) en ambas sesiones, se puede observar que en la sesión 1 la cantidad de argumentos que se ofrecen tanto a favor como en contra del contenido de ambas frases es inferior (20 ideas) a la que se aporta en la sesión 8 (25 ideas). Este incremento del número de ideas planteadas pone de relieve un incremento de la comunicación intragrupo. Por otro lado, también se evidencia que el número de miembros del grupo desplazados a los polos positivos en ambas frases durante la sesión 1 es muy inferior (29 miembros) a los que se polarizan positivamente en la sesión 8 (52 miembros), lo que también constata una mejora, un cambio positivo en este grupo con el que se está desarrollando la intervención. No obstante, cabe resaltar que en el ejemplo hemos utilizado distintas frases en la comparación intersesional, lo que puede ser una fuente de desviación. Estos mecanismos de evaluación continua del programa son de utilidad, ya que permiten realizar una valoración tanto de la situación actual del grupo, en lo que se refiere al nivel de comunicación y al grado de defensa por los derechos humanos, como de los cambios que se pueden dar en el transcurso de la intervención en estos aspectos y en otros como la capacidad de escucha respetuosa frente a las opiniones de los demás...

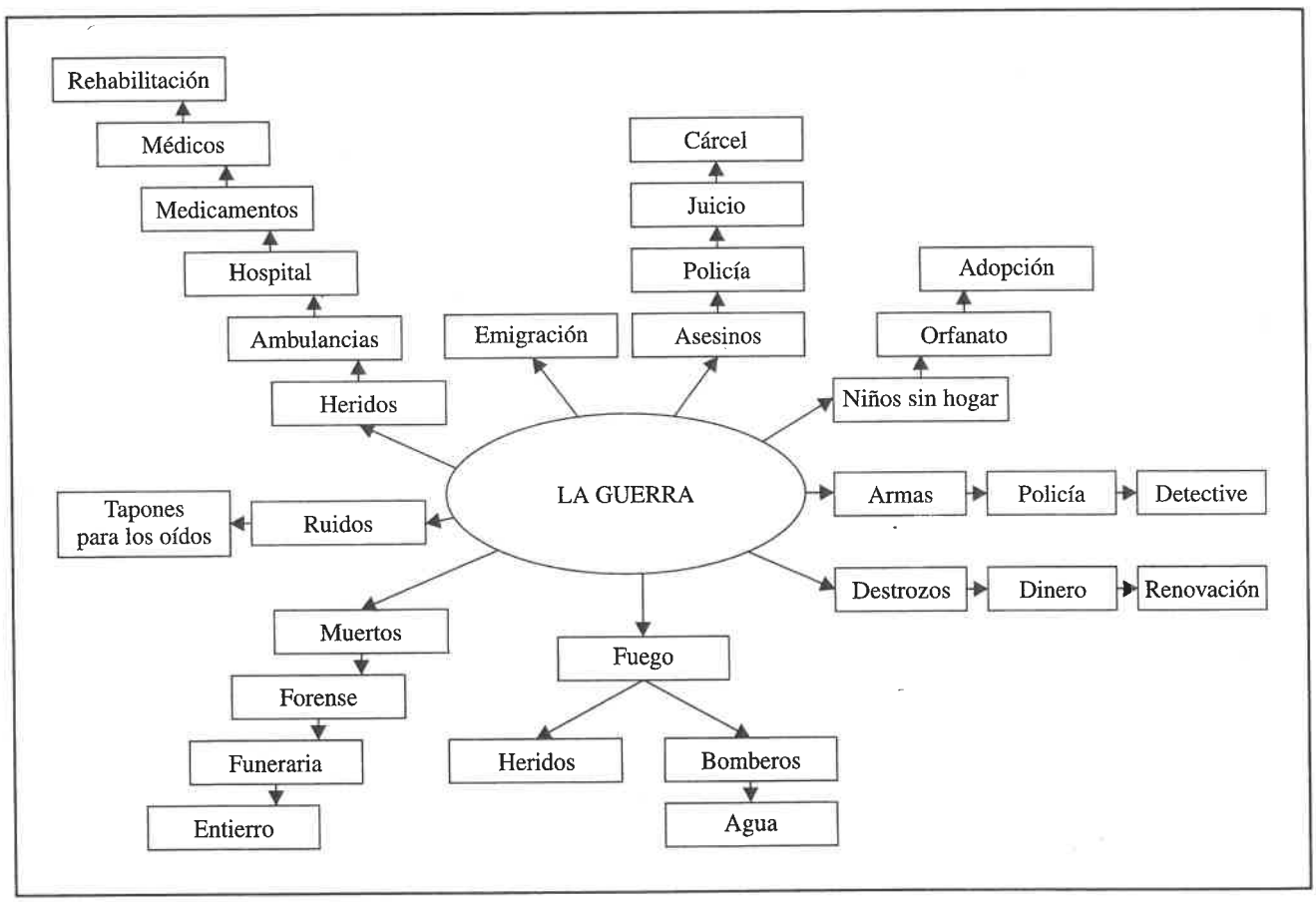
13. EL IMPACTO: LA GUERRA
14. EL IMPACTO: EL DIVORCIO

Las actividades de análisis del impacto de una situación dada pretenden fomentar la comunicación intragrupo y la reflexión sobre las consecuencias derivadas de distintos hechos o situaciones. Después de que los equipos realicen sus análisis y los representen gráficamente, cada equipo presenta sus conclusiones. Posteriormente, el profesor puede sintetizar las principales consecuencias señaladas. A modo de ejemplo, del tipo de producción encontrada en estos niveles de edad se presentan y comentan los productos realizados por cuatro equipos, dos de los cuales analizan las consecuencias que se derivan de la guerra y los otros dos exploran las consecuencias del divorcio. En el caso de los ejemplos, cuyas representaciones gráficas se muestran a continuación, podrían destacarse como impactos negativos de la guerra: 1) el desplazamiento forzoso de emigrantes que han perdido sus hogares; 2) la ruptura de la familia, hijos huérfanos y adopción; 3) la muerte de personas y sus entierros; 4) los heridos y la necesidad de tratamientos médicos; 5) los destrozos y la renovación posterior; 6) el negativo impacto del ruido ambiental; 7) los asesinatos durante la guerra y el posterior enjuiciamiento y cárcel para los asesinos; 8) los problemas psicológicos y su concomitante necesidad de tratamiento, y 9) la inseguridad personal que genera la guerra. También se resaltan factores gananciales de la guerra como el positivo impacto económico derivado de la necesidad de renovar los destrozos realizados (contratación de obreros), así como las ganancias para diversos negocios relacionados con la muerte como son las tiendas y fábricas de armas, funerarias, floristerías y los propios gobiernos que venden las licencias para el uso de las armas. Tras la síntesis de las consecuencias, puede plantearse un análisis de las cau-

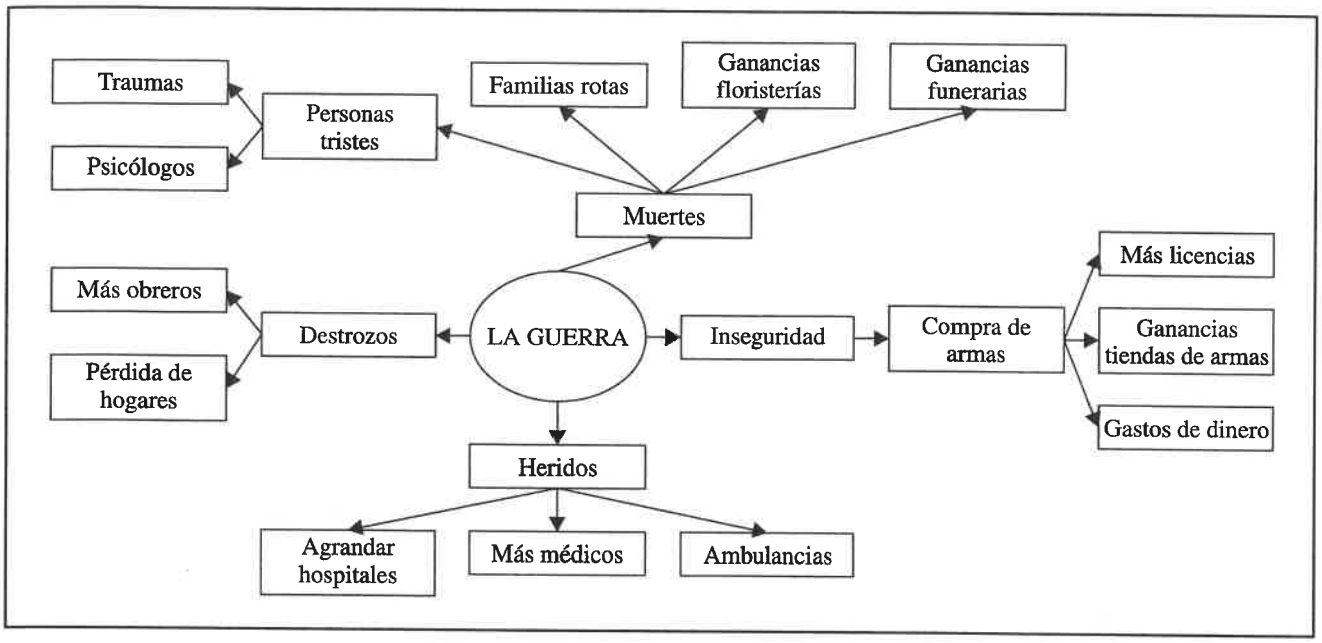
© Ediciones Pirámide

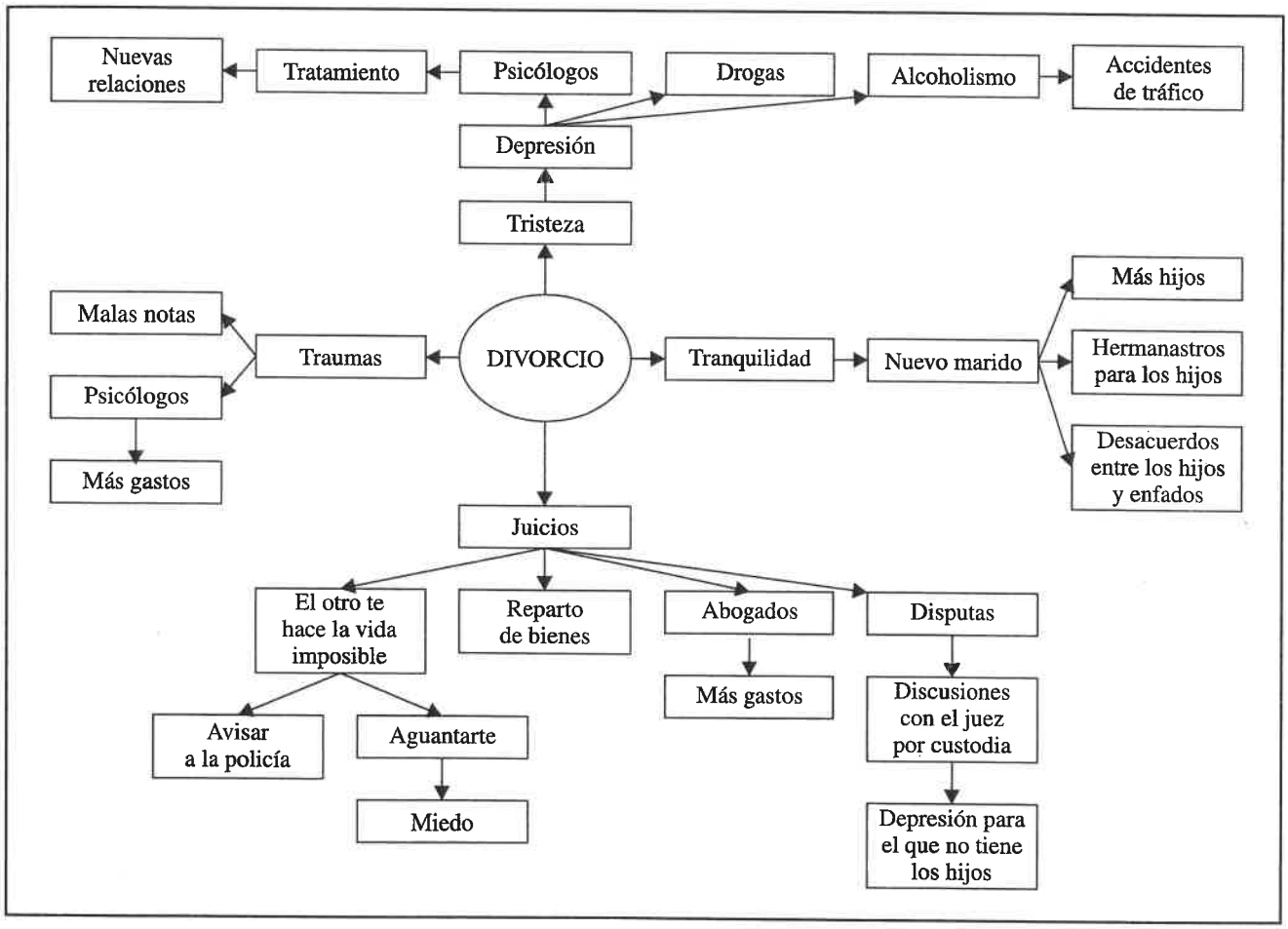
sas de la guerra e identificarse otras formas de expresión de la violencia, así como formas de control y resolución de conflictos humanos de forma no violenta.

En lo que se refiere al análisis del divorcio, destacan consecuencias en dos direcciones, unas positivas y otras negativas. Por un lado, se señalan 1) diversos problemas psicológicos como tristreza, depresión, que pueden conducir a la ingesta de drogas o alcohol, y que a su vez pueden generar accidentes de tráfico, maltrato a los hijos, o bajos rendimientos académicos. Todo ello hace necesario un tratamiento psicológico, o incluso puede derivar en consecuencias más graves, como el suicidio; 2) la inestabilidad familiar y de las relaciones entre sus miembros; 3) juicios y problemas relacionados con el reparto de bienes y la custodia de los hijos y que en ocasiones pueden derivar en la indefensión o en la búsqueda de la mediación policial, además del coste de los abogados; 4) sentimientos de odio por los chantajes que en ocasiones se producen, ambivalencia de sentimientos o sentimientos de incomodidad en los hijos, sentimientos de carencia de una figura parental. Pero, por otro lado, también se refieren consecuencias positivas, ya que el divorcio puede representar el fin de una situación muy conflictiva y traer tranquilidad o nuevas relaciones. Después de la síntesis de las consecuencias se puede ampliar el debate analizando causas del divorcio y modos de afrontamiento de la situación por parte de las personas implicadas en esta situación.

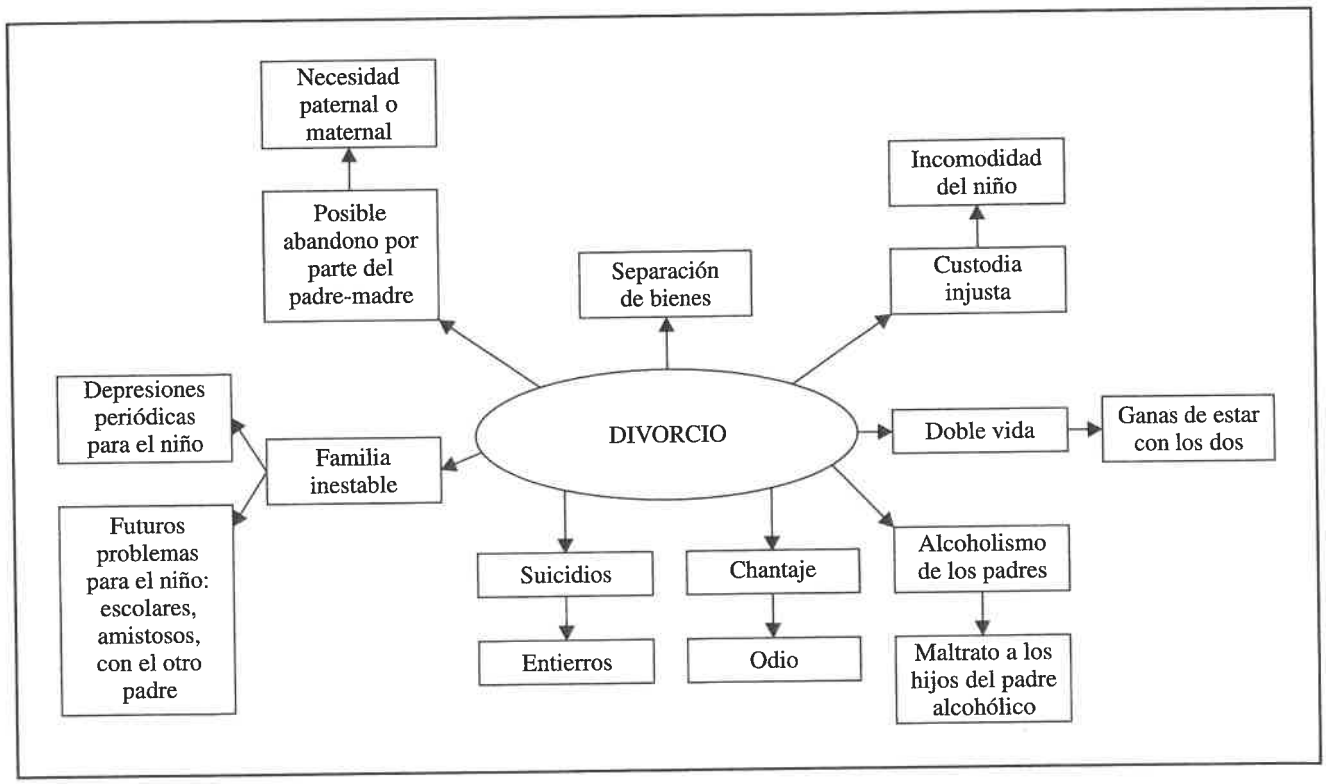


© Ediciones Pirámide





© Ediciones Pirámide



16. ACUERDOS Y DISCREPANCIAS

En la actividad «Acuerdos y discrepancias» el objetivo es promover la comunicación intragrupo con diversos temas objeto de debate. En esta ocasión, el tema de debate elegido por los miembros del grupo fue «Diferencias entre los chicos y las chicas de 12 años», y las respuestas que dieron los diferentes equipos de un grupo de 12-13 años se exponen y comentan a continuación.

Después de la exposición de los equipos, el profesor puede proceder a sintetizar las afirmaciones en las que hay acuerdo y discrepancias en el conjunto de los equipos, lo que puede ser un punto de partida para el debate. Si observamos las respuestas dadas, se constata que varias afirmaciones que han sido aceptadas por todos los miembros de uno o más equipos (las chicas son más maduras, ordenadas, inteligentes...) han sido discrepantes en otros equipos. Por ello, se podría proceder a ordenar las afirmaciones planteadas, las cuales vuelven a ser cuestionadas en gran grupo: ¿son las chicas más maduras, organizadas, cotillas, peores deportistas, más listas o altas...? ¿Son los chicos más brutos, sucios, mejores deportistas, se preocupan menos por la ropa...? ¿Tienen estas características algún parecido a los clichés o estereotipos de lo femenino y lo masculino?... El objetivo de las preguntas sería estimular un debate en gran grupo, en el que de nuevo se razonen argumentos a favor y en contra de las afirmaciones, tratando de clarificar aquellas en las que hubiera acuerdo o en las que permaneciesen las discrepancias.

© Ediciones Pirámide

PRIMER CURSO ESO

Tema: Diferencias entre los chicos y las chicas a los 12-13 años

Equipos	Acuerdos	Discrepancias
1	• En general las chicas son más maduras (hay excepciones). • A los 12 años todo el mundo es un poco infantil (en el sentido de la edad). • Las chicas son más organizadas que los chicos.	• Las chicas son más horteras que los chicos.
2	• Las chicas son más maduras que los chicos a esta edad. • Las chicas tienen más problemas con las amigas que los chicos. • Las chicas quieren antes ir mejor vestidas. • Los chicos son mucho más sucios. • Los chicos son más brutos. • Las chicas son más pijas. • Las chicas se desarrollan antes.	• Las chicas tienen antes ganas de relacionarse con otros chicos que no sean del colegio. • Las chicas se interesan por cosas más interesantes.
3	• Las chicas son normalmente más maduras moral y físicamente. • En el deporte los chicos son mejores.	• Las chicas son más inteligentes. • Las chicas son más ordenadas. • Las chicas se creen superiores. • Las chicas visten mejor que los chicos (tienen más gusto). • Las chicas están más con las cremas.
4	• En general las chicas son más maduras. • Las chicas son más listas. • Las chicas son más altas. • Las chicas son peores deportistas.	• Las chicas no visten mejor.
5	• En algunos casos ellas son más maduras. • Son bastante feministas. • Van de mayores. • Se hacen las interesantes. • Se preocupan demasiado de su apariencia. • Les gusta el cotilleo. • Son distintas, más cuidadosas.	• Son más maduras.

© Ediciones Pirámide

En la misma actividad y con el tema de debate «Primeras relaciones sexuales: papel chico/chica, qué queremos saber sobre la sexualidad, qué son las relaciones sexuales, anticonceptivos, edad de las relaciones sexuales, antes/después del matrimonio, confianza para hablar con amigos/padres», los diferentes equipos de un grupo de 13-14 años plantearon las respuestas que se exponen a continuación.

SEGUNDO CURSO ESO

Tema: La sexualidad en la adolescencia

Equipos	Acuerdos	Discrepancias
1	• Que tenemos suficiente información: libros... • Hay más facilidad para tratar el tema. • Hay muchos anticonceptivos: pastillas, condones... • Sabemos cuándo y cómo utilizar los anticonceptivos. • Los adolescentes están más seguros de lo que piensan. • Igual tienen vergüenza para comprar preservativos. • Quieren que la chica sea más romántica. • Las chicas se arriesgan más que los chicos (quedarse embarazadas, reputación de fáciles...). • Las chicas van menos seguras. • Las chicas son más reservadas. • Los chicos lo tienen menos difícil. • Los chicos son más decididos porque se arriesgan menos. • Es mejor antes del matrimonio si no aguantas o por curiosidad, pero después es más especial.	• Los anticonceptivos no son totalmente seguros. • Los chicos tienen relaciones antes de los 18 y las chicas no. • Con nuestra edad nos damos algún beso en los morros. • No son necesarias las relaciones, ya que existe la masturbación. • Las chicas disfrutan menos. • Los chicos disfrutan más.
2	• No es bueno tener hijos siendo menor de edad porque no tienes tiempo ni capacidad. • En las ikastolas, colegios de monjas, escuelas dan poca información. • El dinero no hace el amor. • Es un tema con el que tenemos más confianza para hablar con los amigos.	• No tener hijos hasta casarse. • Usar el preservativo. • El tener relaciones sexuales a los 54 años.

© Ediciones Pirámide

SEGUNDO CURSO ESO *(continuación)*

Equipos	Acuerdos	Discrepancias
3	• Hay que tener edad suficiente para saber lo que se hace. • Es mucho más fácil hablar de eso con los amigos que con los padres. • Cuando un chico liga mucho se le ve como un machote. • Al usar un preservativo nunca estás seguro al 100%.	• Cuando una chica liga mucho se dice que es una zorra. • Es un tema tabú que la gente muestre sus sentimientos con demasiado entusiasmo en público.
4	• A los 13 o 14 años las relaciones sexuales consisten en besos y abrazos. • Tenemos más confianza para hablar con los amigos. • Es bueno experimentar nuevas sensaciones... dejando apartado el sexo.	• Con catorce años no hay que hacer el amor. • Hay que hacer el amor después del matrimonio. • Los chicos son los primeros que se lanzan. • Antes de casarse hay que usar preservativo. • A los 14 o 15 años sólo hay que darse besos • Las relaciones sexuales se tienen a los 19 o 20 años.
5	• En cada lugar hay diferentes edades para tener relaciones sexuales. • Los chicos en general se anticipan a las chicas. • Los padres no son partidarios de las relaciones sexuales tempranas. • No hay la misma confianza con los amigos que con los padres. Con las amigas más. • Es necesario el uso de anticonceptivos. • Cada uno es dueño de sus actos. Cada uno puede hacer el amor cuando quiera, siempre y cuando el otro esté de acuerdo. • ¿A qué llamamos tener una relación sexual?	

© Ediciones Pirámide

En relación a las respuestas dadas por este grupo, después de la exposición rotativa de los resultados de cada equipo podría procederse a leer las frases en las que los distintos equipos han indicado acuerdo, cuestionando si todos los miembros del grupo estarían a favor de las mismas o se manifiestan discrepancias respecto a alguna. Como se puede observar, en algunos temas como la adecuación de tener relaciones sexuales durante la adolescencia aparecen discrepancias interequipos, por lo que se promueve la exposición de argumentos a favor y en contra de estas afirmaciones. También se comentan las frases en las que ha habido discrepancias inter-intraequipos, pudiendo dar pie a un debate centrado en temas como: la seguridad de los anticonceptivos, el momento adecuado para mantener relaciones sexuales completas, los clichés sobre el placer sexual en los hombres y en las mujeres, así como el diferencial impacto en la imagen social del hombre y de la mujer frente el mismo comportamiento. Siempre que sea posible, se intenta elaborar afirmaciones que puedan ser aceptadas por todo el grupo.

20. EL MIEDO

Dentro del módulo de sentimientos, la actividad «El miedo» favorece la expresión y comprensión emocional. Con la finalidad de clarificar las situaciones objeto de temor en estos niveles de edad, a continuación se describen las frases escritas por los adolescentes de los cuatro grupos experimentales en los dibujos que realizaron de «una situación en la que habían sentido miedo o en la que sentirían miedo si ésta se produjera». La descripción se realiza diferenciando las respuestas en función del curso a fin de valorar la existencia de diferencias relacionadas con la edad.

PRIMER CURSO ESO

- Un día en el cámping de Orio entraron unos gitanos, rompieron un montón de caravanas y amenazaron con navajas a la gente / Estaba en la calle de noche y aparecieron unos gitanos / Cuando estaba en la puerta de la iglesia y un gitano nos dijo que nos iba a pegar / Iba por la calle y un grupo de gitanos estaba señalándome, pasé por delante y dos de ellos me empezaron a perseguir.
- Estaba en la playa de la Zurriola, vino una ola grande y me metí debajo, pero cuando iba a salir explotó otra que vino por detrás y empecé a dar vueltas.
- Cuando se para el ascensor y piensas que se va a caer y te vas a morir / Una vez me quedé parado en el ascensor / Cuando me quedé parado en el ascensor / Me quedé un día dentro de un ascensor parado.
- Cuando estaba solo y me caí de la bici y me partí un brazo / Cuando me caí por las escaleras y me hice mucho daño en el pie.
- Cuando fui a un pueblo y estaba todo pintado y la gente por el suelo borracha.
- Miedo a que me maten.
- Cuando el profesor nos dijo que nos iban a vacunar / Cada vez que me tienen que vacunar.

© Ediciones Pirámide

- Cuando en las colonias me encontré de frente con un ratón / Vi un ratón por la calle.
- Al pasar por un puente con las maderas bastante rotas.
- Cuando pasé sin mirar y estuvieron a punto de atropellarme / Cuando un coche me atropelló.
- Una vez en el monte por la noche.
- Cuando estando de colonias nos perdimos en la montaña y hasta las doce de la noche no encontramos el campamento.
- Me dan miedo los perros / Cuando el perro del vecino se me echó encima / Cuando me tiré del pédalo y vi cerca de mí una medusa muy grande / Cuando en una playa de Ibiza me picó una medusa.
- Haciendo espiritismo nos dijeron que a las doce de la noche saldría el demonio por un espejo, por la noche tenía tanto miedo que no me podía dormir y me tapé la cara con la manta / En un cumpleaños jugando con la ouija.
- Cuando salía del cine y en el bulevar estaban quemando un autobús / Ver cómo queman un autobús estando al lado. Cuando ocurre un atentado terrorista a tu lado.
- Cuando vi en mi barrio a un chaval un poco mayor que yo muriéndose en medio de la calle por un ataque al corazón cuando iba andando en bici.
- Encontrarte con un drogadicto / Estaba en un cumple y vimos a unos drogándose en un párking / Cuando me encontré con el drogadicto / Estaba con una amiga y vimos a dos drogándose en un puente y nos dijeron que nos fuéramos con ellos.
- Cuando mi madre se resbaló y se abrió la cabeza con el borde de la puerta.
- La gente, sobre todo hombres con pinta extraña, pero aún más cuando voy por una calle desierta / Ir sola por la calle de noche y que me siga un raro / Cuando al salir de la academia un señor me seguía / Cuando estaba paseando y pasó un señor raro y borracho al lado mío / Que alguien con mala pinta me persiga / Cuando un casero me perseguía por entrar en su terreno y delante de mí había una verja.
- Cuando tenía nueve años y un señor que estaba loco entró a robar en la tienda de mi padre y le pegó un puñetazo.
- Que estalle la Tercera Guerra Mundial en el mundo y que yo sea la única superviviente.
- Con cinco años me enganché en el telesilla y no me podía desenganchar / Cuando me quedé parado en el telesilla de esquiar durante diez minutos.
- Cuando estoy nadando en el mar y veo una sombra.
- Cuando me atraganté.
- Cuando iba en coche y unos encapuchados empezaron a poner vallas en medio de la calle, vino la policía y empezaron a echar pelotazos / El día que unos encapuchados estaban pintando un autobús de línea y el del colegio estaba delante.
- Cuando vi en las colonias una película de mucho miedo / Viendo la película de Alien / En la casa del terror de Barcelona.
- Cuando recibí una carta que decía que debía hacer diez copias y mandarlas a otras personas porque si no te pasan cosas malas y yo no lo hice.
- En un bosque cerca de una urbanización de Estella / Cuando al dar una vuelta por el bosque me siguieron dos caballos.
- Hace cinco años mi hermano y yo estábamos jugando en el coche y él movió el freno de mano y el coche empezó a andar en dirección a un río.

© Ediciones Pirámide

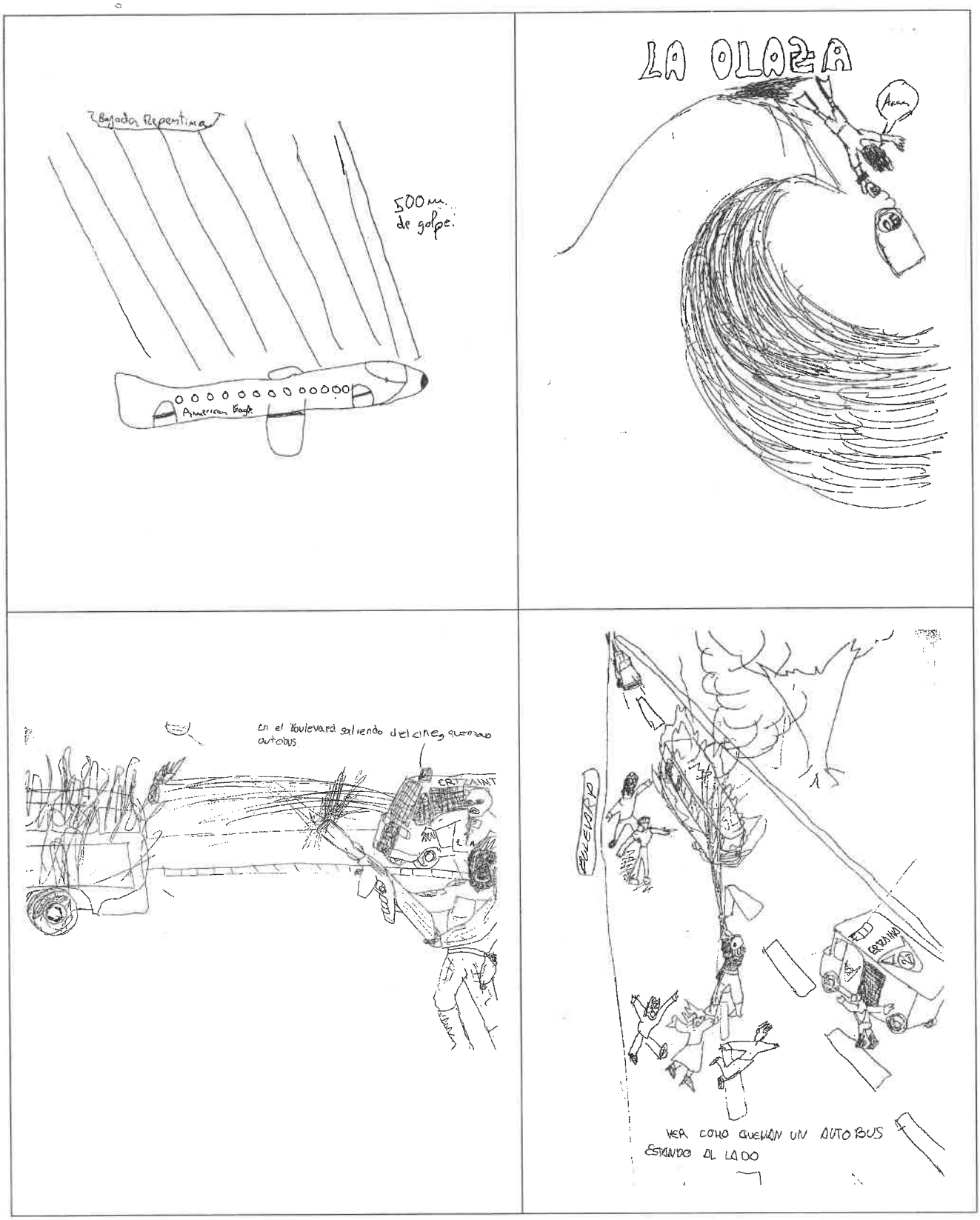
SEGUNDO CURSO DE ESO

- Tener un accidente a gran velocidad porque se te pinche la rueda.
- Las pesadillas (3) / Un sueño terrorífico.
- Las arañas venenosas / Las arañas y las serpientes.
- Que me aten a una bomba atómica.
- Las alturas (2).
- Los espacios grandes y amplios (3).
- Los ladrones y los asesinos.
- Los fantasmas.
- Un volcán en erupción / Estar en un volcán en erupción.
- Que me apunten con un arma de fuego (3).
- Un bombardeo.
- Ir de noche al cementerio para hacer espiritismo / Quedarse encerrado el «Día de Todos Los Santos» en el cementerio por la noche / Hacer espiritismo a las doce de la noche en un cementerio / Espiritismo.
- Las tormentas.
- Las averías o turbulencias en un avión / La caída brusca de un avión.
- Cuando a una amiga y a mí nos empezó a seguir una loca / Cuando vas de noche y te empieza a seguir alguien con malas pintas / Cuando un borracho nos amenazó / Cuando íbamos solas hacia casa de noche y vimos un señor un poco raro que iba detrás de nosotros.
- Una noche oscura.
- Que me piquen las abejas / Las abejas.
- Que te pille una ola gigantesca (6).
- Cuando se quemó el hotel en el que estábamos en Port-Aventura.
- Cuando una familia de gitanos nos estuvo persiguiendo en una furgoneta y en bicicleta con navajas y palos / Cuando en un pueblo me siguió un gitano.
- Cuando casi me ahogo en el agua.
- Cuando me tiró un caballo.
- Cuando creí que mi madre se salía de una atracción de EuroDisney.
- Cuando perdí las llaves de casa.
- Cuando un coche me atropelló el pie de noche (2).
- Cuando una vez en el monte el coche estuvo a punto de volcarse porque se quedó atascado en un agujero.
- Cuando pensé que me habían lesionado jugando al fútbol.
- Cuando hay peligro en la carretera.
- Una llamada telefónica de un desconocido.
- Después de ver Drácula.
- Cuando me quedé encerrado en un ascensor / Cuando me quedé en un ascensor colgada.
- Cuando me caí de la bici bajando Ezcaray porque se me rompieron los frenos.

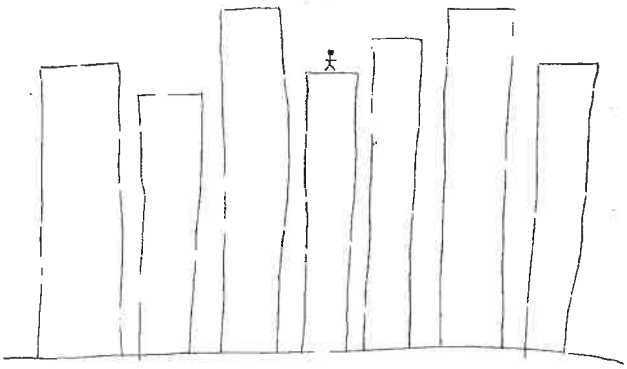
© Ediciones Pirámide

El análisis de las respuestas aportadas por los cuatro grupos experimentales en torno a los temas planteados como objetos o situaciones elicitadoras de temor permite observar que, en general, no se evidencian grandes diferencias entre ambos niveles de edad, ya que aparecen miedos comunes o temores frente a: 1) colectivos sociales concretos (gitanos, drogadictos, vagabundos...); 2) fenómenos de la naturaleza (olas, volcanes, tormentas...); 3) la muerte propia; 4) accidentes que suceden a uno mismo o a seres queridos; 5) vacunas; 6) animales (perros, ratones, medusas, abejas, arañas, serpientes); 7) temas sobrenaturales (espiritistas, cementerios, fantasmas); 8) la noche; 9) la oscuridad; 10) ser objeto de persecución o ataque; 11) ver violencia real (atentados, incendios de autobús...) o fantasear con situaciones bélicas (Tercera Guerra Mundial, bombardeos); 12) películas de miedo, y 13) la soledad. Únicamente se observan como temáticas diferenciales en segundo curso miedos que hacen referencia a los sueños y las pesadillas, las alturas y los espacios grandes, amplios... Después de sintetizar las situaciones que provocan miedo, el profesor puede conducir el debate en dirección a reflexionar sobre formas eficaces de afrontamiento de sentimientos de miedo.

© Ediciones Pirámide



© Ediciones Pirámide

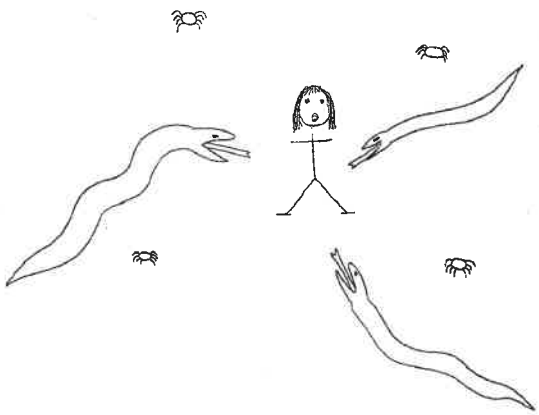


Miedo a las alturas.

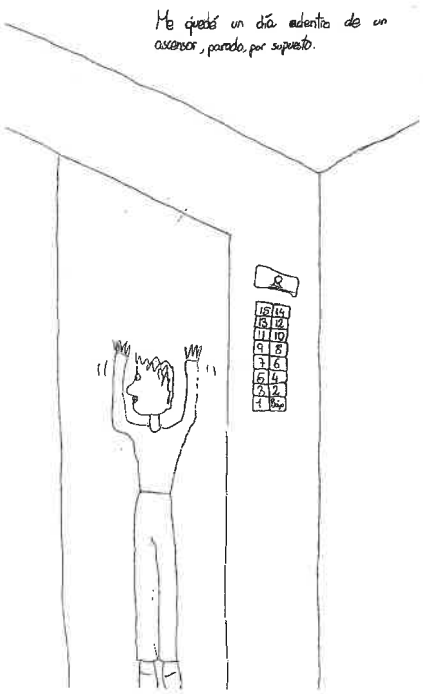


Miedo a lugares muy amplios

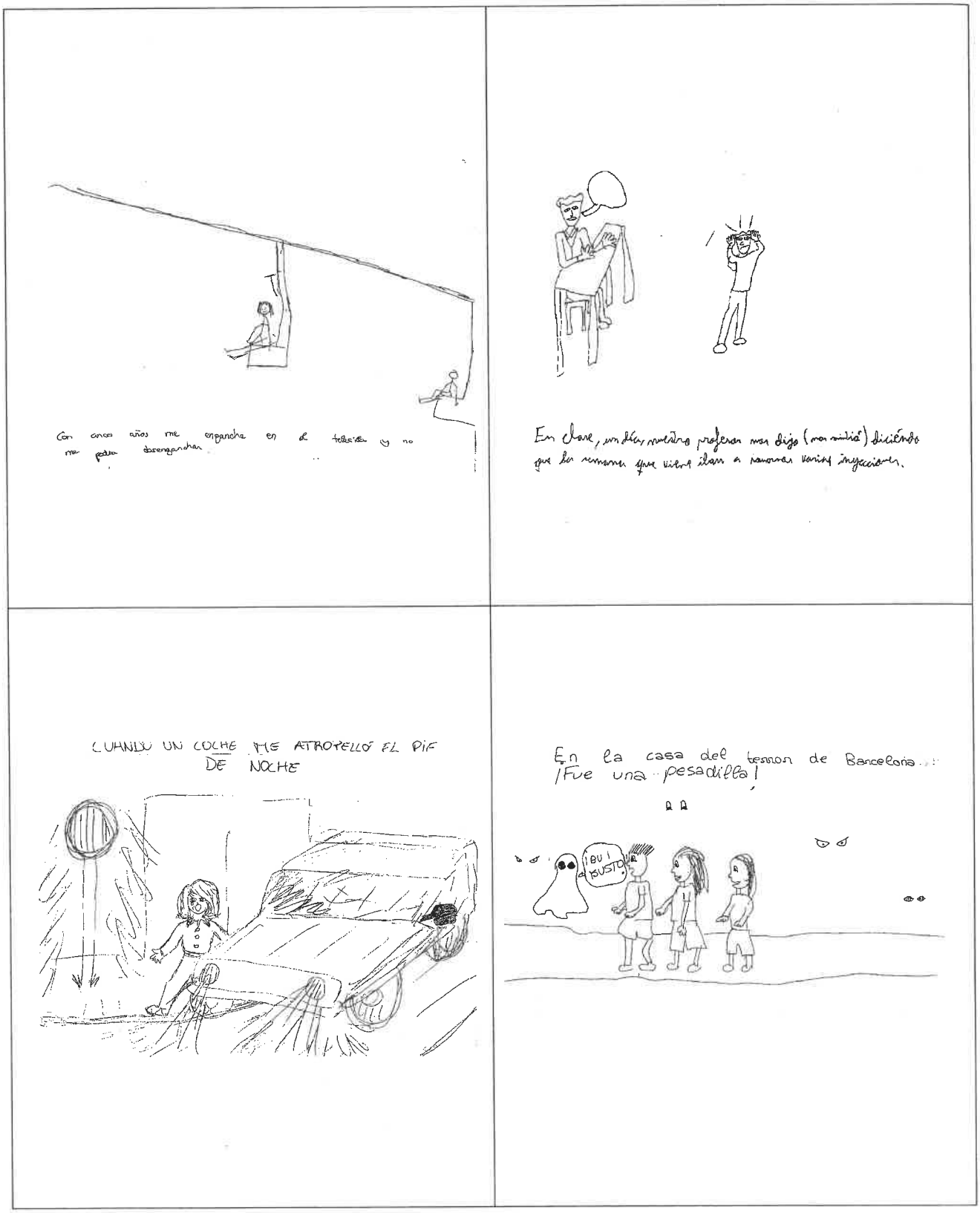
El miedo a las arañas y a las serpientes



Me quedé un día adentro de un ascensor, parado, por supuesto.



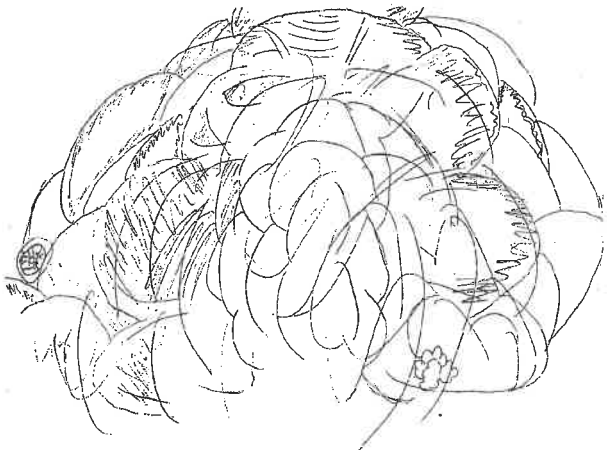
© Ediciones Pirámide



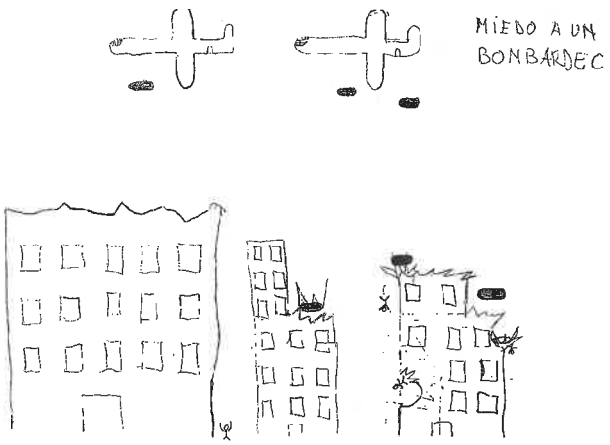
© Ediciones Pirámide

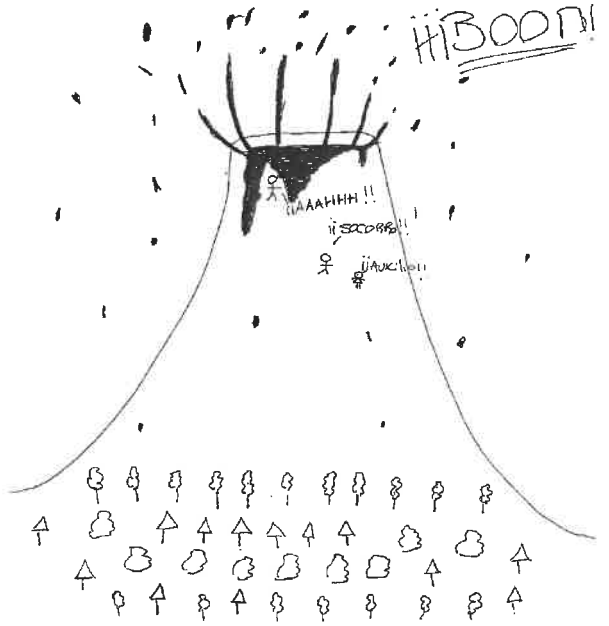


Quedarse encerrada el día de todos los santos en el cementerio a la noche



Que estalle la tercera Guerra Mundial en Rivadavia y que yo sea la única superviviente





Miedo a estar en un volcán en erupción

© Ediciones Pirámide

21. LA IRA

En el módulo de sentimientos, la actividad «La ira» se dirige a la expresión y control emocional. Con la finalidad de analizar las situaciones que generan sentimientos de ira o rabia en estas edades, a continuación se describen las frases planteadas por los adolescentes en los dibujos que realizaron de «una situación en la que habían sentido ira o en la que sentirían ira si esta situación se produjera». La descripción de las respuestas de los cuatro grupos experimentales se realiza en función de la edad a fin de valorar la existencia de diferencias según este criterio.

PRIMER CURSO DE ESO

- Que hablen entre ellos al oído y al preguntarles de qué se ríen te digan que de nada.
- Tener algo que será bueno y que por envidia te digan que es una mierda.
- Estar hablando con alguien y que no te hagan caso / Cuando no me escuchan (4).
- Que metan un gol en el último minuto de partido (4).
- Una vez estaba comiendo y una persona me echó pan a la cara, después yo se lo devolví, me vieron y me castigaron.
- Que hagan ruido con el tenedor en el plato.
- Salir muy pronto de casa, justo después de comer, llegar a las taquillas del cine y que ponga «entradas agotadas» y tener que volver a casa.
- Cuando mi hermano pequeño me pellizca y se ríe y cuando le pellizco yo empieza a llorar y mis padres me castigan mientras él se ríe / Que por culpa de mi hermano me castiguen.
- Cuando estoy hablando con mi primo y me dice que me calle y luego él me mete un rollo y no le puedo decir nada porque se enfada.
- Cuando mi hermano entra en mi habitación y me coge las cosas sin permiso.
- Que a mí no me salga un ejercicio y a mi compañero le salga a la primera (4).
- Que te manden indirectas / Que hablen mal de ti.
- Que te hagan la contra cuando tienes razón.
- Cuando se me olvidaron las llaves de casa y tuve que esperar una hora en la calle (4).
- Cuando un día estudié mucho y luego suspendí (7).
- Que me copien la ropa queriendo.
- Cuando me tiraron a la piscina vestida.
- Cuando me timaron en una tienda.
- Cuando quedas en un sitio y no aparece nadie / Que te dejen solo (5).
- Que quedes y entiendas mal la hora.
- Cuando no me entienden.
- Que le insulten a mi madre y yo no le pueda ni pegar ni insultar por ser mayor que yo.
- Le dejé el peto de baloncesto a (nombre de una compañera) y no me lo devolvió.
- Quedar cuarta en una competición por unas centésimas.
- Que me vengan a buscar media hora más tarde.
- Que vayas a casa de tu primo pequeño y que sólo tenga cosas de niños para jugar.
- Que jugando al fútbol te hagan una entrada fuerte y no te pidan perdón.
- Cuando mi primo me dijo que al día siguiente nos íbamos a esquiar y era mentira.
- Cuando estás en un grupo y alguna persona dice lo que quiere sin contar con la opinión del grupo / Un día propuse algo y no tuvieron en cuenta mi opinión, como si fuera una tontería.

© Ediciones Pirámide

- Cuando estás enamorado de un chico y él está enamorado de una chica que dice que él es tonto.
- Cuando me dan un palo sin razón / Cuando no fui yo el que robó caramelos y me echaron la culpas a mí / Estaba en un autobús y en el asiento en el que me senté estaban pintando y entonces vino una persona y me echó la bronca / Cuando me dijeron que había tirado una bomba fétida, pero yo no la había tirado / Que me chillen sin razón / Que me castiguen por culpa de otros.

SEGUNDO CURSO DE ESO

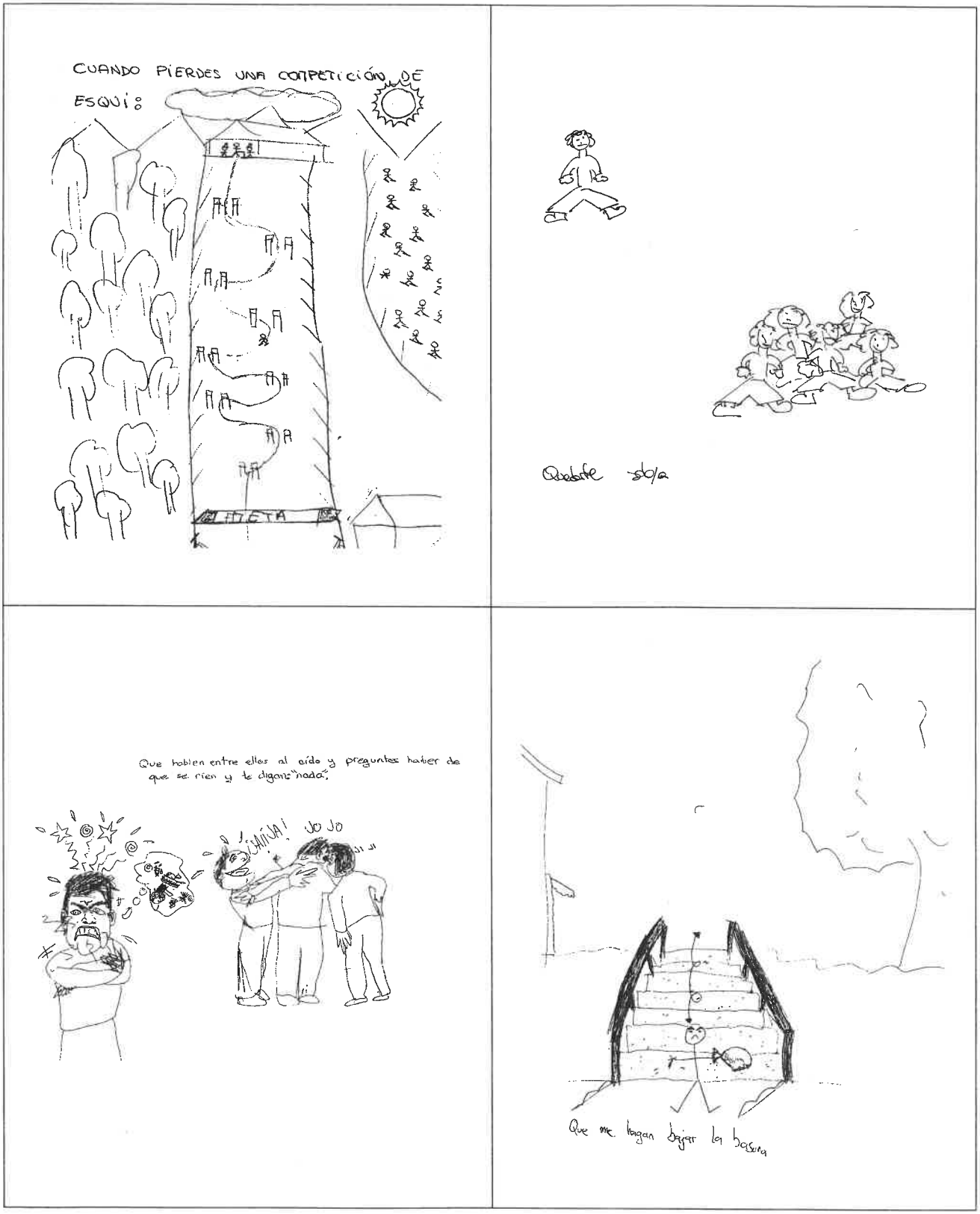
- Que maltraten a las mujeres (5).
- Cuando la profesora me manda callar.
- Que me quiten a mi mejor amiga.
- Que me mientan, me peguen, me roben... / Que me roben la cartera / Que alguien diga cosas que no son ciertas.
- Tener a alguien lejos y no poder verle.
- Que te insulten sin razón.
- Que alguien se ponga histérico.
- Cuando pierdes una competición de esquí (2).
- Que maten a los animales (4).
- Las desigualdades sociales y el menosprecio.
- La semana del Ramadán.
- Un desastre natural.
- Los muertos de hambre / La muerte por hambre.
- Los asesinos.
- Las muertes de Argelia / Los atentados (3) / Que maten a la gente sin razón / Que maten a la gente / Que maten sin razón / Que maten a gente inocente / Que asesinen sin razón.
- Que me vacilen.
- Mi mala suerte en el partido (5).
- La impuntualidad.
- Las malas noticias por la tele.
- Que me hagan aprender las palabras de todo el diccionario.
- El machismo / feminismo.
- Cuando suspendo un examen.
- Que alguien haga daño a un familiar / Que maten a un familiar en un atentado (2).
- Cuando me llevan la contraria y no cede nadie.
- Discutir con alguien y luego enfadarse (4).
- Cuando vi en una foto un pingüino lleno de petróleo y a punto de morirse.
- La contaminación del medio ambiente (3).
- Que mi hermano no me haga caso / Que mi hermano no me deje dormir en toda la noche.
- Que alguien no me crea lo que le digo.
- Levantarme a las seis de la mañana.
- Que la gente hable sin saber.
- Bajar la basura.
- Ceder sin motivo.

© Ediciones Pirámide

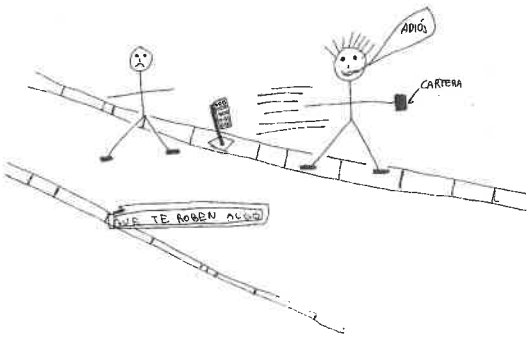
Un análisis de las situaciones generadoras de sentimientos de ira planteadas por los grupos permite observar que en primer curso las situaciones destacadas son más egocéntricas, es decir, hacen referencia a situaciones concretas referidas a sí mismos: sentirse ignorado (que no te hagan caso, no te escuchen, te dejen solo, no tengan en cuenta tu opinión...), sentirse injustamente tratado (te castigan por culpa de otro, te mienten, te vacilan, te roban...) o no disponer de destrezas académicas o deportivas. En segundo curso, se observan junto a este tipo de respuestas egocéntricas otras respuestas referidas a otros y de un carácter más abstracto, tales como: machismo-feminismo, maltrato a la mujer, preocupaciones ecológicas, discriminación, hambre, violencia entre los hombres y hacia los animales...

El análisis de los productos puede servir de punto de partida del debate. Después de la exposición de los dibujos y la verbalización de la situación que ha elicitado ira, el profesor puede sintetizar los temas básicos planteados, procediendo al análisis, como se indica previamente. Esta síntesis puede introducir la reflexión sobre causas generadoras de sentimientos de ira, de rabia o agresividad y las formas más eficaces de afrontar estas emociones, diferenciando respuestas pasivas, agresivas y asertivas (diálogo respetuoso expresando pensamientos, opiniones y sentimientos en relación a la situación en cuestión).

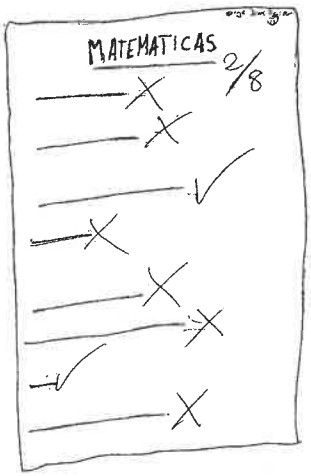
© Ediciones Pirámide



© Ediciones Pirámide



Cuando suspendes un examen que has estudiado



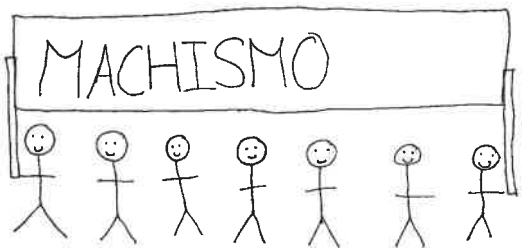
ESCUCHAR MALAS NOTICIAS POR LA TELE



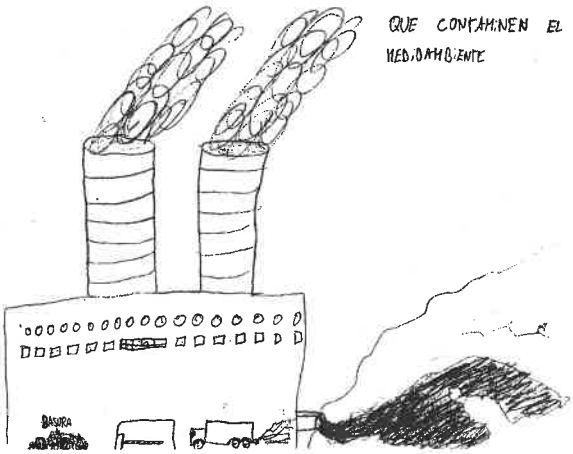
QUE LE MALTRATEN A UNA MUJER (Quemando o de alguna otra forma)

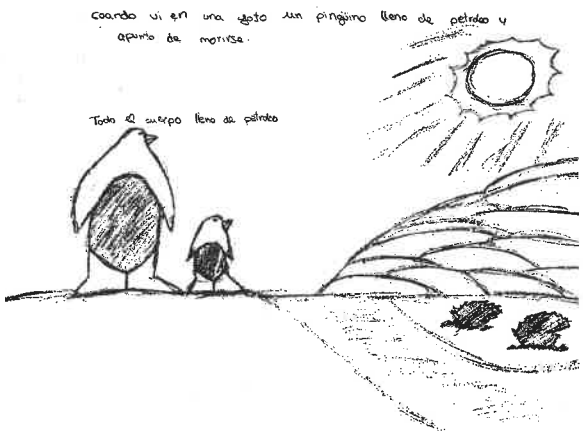


© Ediciones Pirámide



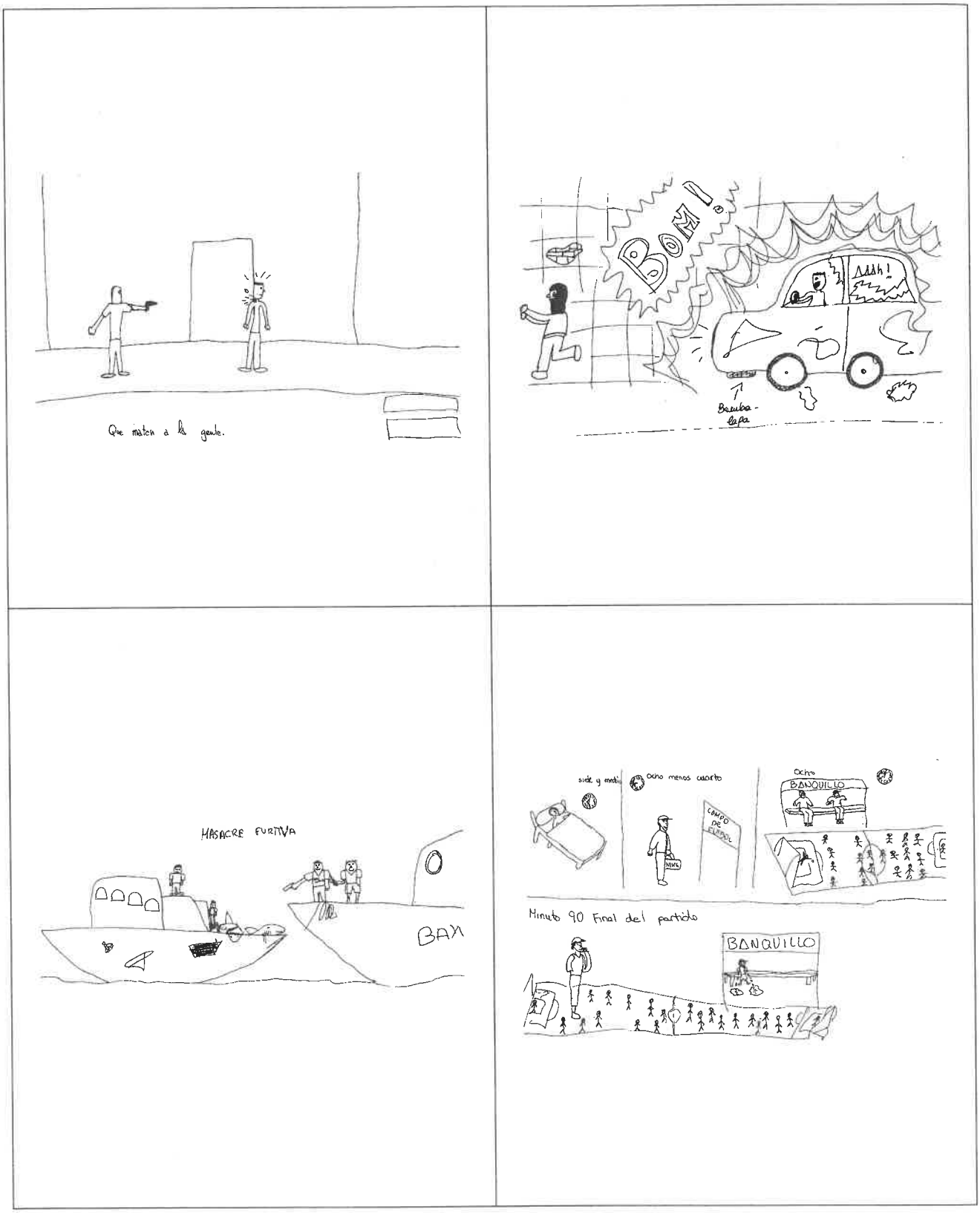
Me da rabia que haya gente a favor del machismo.







© Ediciones Pirámide



© Ediciones Pirámide

23. FRASES INCOMPLETAS

En relación a la actividad «Frases incompletas» incluida en el módulo de expresión y comprensión de sentimientos, se presentan a continuación los productos de un grupo de primer curso (12-13 años).

Situación	Respuestas
Cuando me enfado con alguien siento	• Odio (13). • Enfado (5). • Furia (2). • Ira (2). • Arrepentimiento. • Rabia (9). • Herida (2). • Tristeza. • Confusión (2). • Cabreo (2). • Cabreo y ganas de pegar. • Engaño.
Cuando me dicen un cumplido me siento	• Alegre, contenta y feliz (3). • Contento (6). • Alegre (12). • Bien (5). • Feliz (9). • Se lo agradezco y me siento feliz. • Le doy las gracias. • Halagado (6). • Agrado. • Satisfecha. • Fenomenal. • Muy bien. • Vergüenza (2). • Me pongo roja y alegre. • Que me hacen la pelota.
Cuando alguien que está conmigo llora me siento	• Culpable (2). • Triste (22). • Pena (7). • Muy mal. • Enfadada. • No sé qué hacer (2). • Me siento rara.

© Ediciones Pirámide

Situación	Respuestas
	• Me preocupo por él. • Ganas de ayudarle. • Mal (4). • Contento. • Con ganas de consolar (2). • Desgraciada. • Culpable porque parece que no haces nada por consolarle. • Ganas de llorar. • Me preocupo e intento ayudarle.
Cuando algún compañero del grupo me rechaza me siento	• Triste (13). • Enfadado (2). • Con ganas de insultarle, pegarle (4). • Mal, muy mal (15). • Solo (4). • Marginado (11). • Incómodo. • Deseo que le pase algo malo. • Herida (4). • Odio. • Con pena. • Confusa. • Despreciada (2). • Sensación de no tener amigos. • Como que he hecho algo malo. • Indefensa. • Apartada (4). • Ofendido. • Amargado.
Cuando tengo que decir no a alguien me siento	• Muy nervioso (2). • Mal, muy mal (3). • Maleducado. • Me da pena. • Normal (8). • Mal e intento recompensarlo con otro favor (2). • Animado, bien (2). • Bien, alegre y contenta (2). • Antipático. • Rara y algo mal (3). • Confusa, responsable. • No me importa siempre que tenga la razón (2). • Culpable.

© Ediciones Pirámide

El análisis de las respuestas planteadas permite observar los siguientes sentimientos frente a las situaciones propuestas:

— Cuando me enfado con alguien: mayoritariamente experimentan sentimientos agresivos, y esporádicamente sentimientos de tristeza o de culpa.
— Cuando me dicen un cumplido: con frecuencia los cumplidos generan sentimientos de felicidad, agradecimiento, satisfacción, aunque algunos adolescentes tienen sentimientos de vergüenza y sentimientos de desconfianza frente a los elogios de otro.
— Cuando alguien que está conmigo llora me siento: mayoritariamente se experimentan sentimientos empáticos (tristeza, ganas de llorar), deseos de ayudar y esporádicamente sentimientos de culpabilidad o agresividad.
— Cuando algún compañero del grupo me rechaza siento: tendencialmente aparecen sentimientos depresivos de tristeza, soledad, marginación, confusión, indefensión, aunque también se evidencian sentimientos agresivos.
— Cuando tengo que decir no a alguien siento: una parte del grupo no informa de sentimientos de malestar frente a esa situación, mientras que algunos hablan de nerviosismo, confusión y culpa.

El profesor, después de sintetizar las respuestas aportadas por el grupo como se ha ejemplificado previamente, estimula la reflexión sobre los modos más adecuados de afrontamiento de esas situaciones emocionales. Por otro lado, el análisis de las respuestas de los otros grupos (12-14 años) evidencia respuestas similares.

29. EL GUIÓN

Dentro del módulo de cooperación, en la actividad «El guión» los miembros de los equipos deben elaborar cooperativamente una historia a partir de una imagen dada. A modo de ejemplo del tipo de historias elaboradas en esta actividad se presentan las dos narraciones inventadas por un grupo de 13-14 años y, posteriormente, otras dos realizadas por un grupo de 12-13 años. La imagen entregada corresponde a una lámina del TAT, en la que se observa un niño sentado solo en la escalera de una puerta, que evoca habitualmente historias relacionadas con la soledad.

El primer equipo del grupo de 13-14 años titula la historia inventada «El niño marginado y su padre», elaborando la siguiente narración: *«En Aretxabaleta estaban entrevistando al pelotari Errandonea y al levantador de piedras Saralegui. Se les ve dando a la pelota y levantado piedras. Su hijo vino y le pidió jugar con él, el padre le apartó y forcejeándole le tiró al suelo y el hijo se fue llorando a una esquina. Al terminar el entrenamiento se fueron a tomar una chuleta con patatas al asador Perurena y estuvieron jugando una partida al mus. Ganaron y tras la victoria se fueron al bingo con su entrenador y después se fueron de copas. Unos asesinos estaban preparando un asesinato para matar a éstos, pero al ir donde ellos, los guardaespaldas mataron a los asesinos. El hijo de Saralegui que se sentía marginado se fue al parque y allí un amigo terrorista de los que les atacaron por la no-*

© Ediciones Pirámide

che fue a raptar a su hijo. El padre al ver eso tiró una piedra contra él y le dio en toda la cabeza, fue corriendo a donde su hijo para ver si estaba bien y se dieron un gran beso y prometió que le atendería más». En esta historia se pone de relieve una situación temida, como es el rechazo o la agresión paterna. Una historia en la que se mezclan datos de realidad, como ubicación espacial geográfica o nombres de deportistas, con la ficción, proyectando situaciones temidas (rechazo paterno) y deseadas (expresión del amor paterno). La resolución del conflicto planteado en la historia es positivo, ya que se hace realidad la fantasía de deseo, es decir, la expresión explícita de sentimientos amorosos del padre hacia el hijo.

El segundo equipo de segundo curso narra una historia titulada «Marginación social» con el siguiente contenido: *«Érase una vez un chico que nació en una familia muy humilde, por ello sus compañeros lo separaban de su grupo. Una vez en el colegio sus compañeros se reunieron para jugar un partido de fútbol y cuando él quiso acoplarse le rechazaron. Después de unos días de tristeza, Pepe se apuntó a un grupo de marginación social. Allí hizo muchos amigos, que igual que él se sentían rechazados por sus compañeros. Una tarde en el colegio los chicos comenzaron a hacerle bromas e insultarle, sobre todo el jefe del grupo. Al final todos se dieron cuenta de que se habían pasado, recapacitaron y se fueron con él, dejando al jefe del grupo solo».* La historia plantea un tema que preocupa especialmente en estas edades, como es el rechazo por parte del grupo de pares. En este momento evolutivo la aceptación del grupo de iguales tiene gran relevancia, siendo el rechazo una situación conflictiva temida. La estrategia de resolución elegida es positiva, ya que pone de relieve la posibilidad de salida a una situación de rechazo mediante la búsqueda de otros contextos de relación interpersonal gratificantes, además de subrayar la inadecuación de la conducta de rechazo.

Un equipo de un grupo de 12-13 años elaboró frente a la misma imagen la siguiente historia: *«Aritz era un niño que era pobre, y nunca dejaba sus juguetes porque no tenía. Sus amigos se reían de él y siempre estaba solo. A veces su padre le pegaba porque le pedía juguetes, y como no tenía dinero porque estaba en el paro le pegaba. Se quedaba solo y marginado en la puerta de su casa y siempre va descalzo. Un día sus amigos deciden ayudarle y pedirle perdón. Cada uno le dio un poco de dinero y así pudo comprarse unos zapatos. Nunca más estuvo marginado, porque sus amigos se dieron cuenta de que le hacían mucho daño con su comportamiento».* En esta historia, igual que en la anterior, se evidencia que las conductas de rechazo son inadecuadas y dañinas para otro, proponiendo respuestas prosociales de ayuda frente al rechazado, lo que pone de relieve la sensibilidad social de los miembros del grupo frente al rechazo. En este caso no es el rechazado el que pone en marcha pautas de acción para salir de su situación, sino que es el grupo el que reflexiona sobre el daño moral del rechazo activando conductas empáticas y solidarias con el sujeto en situación de escasez y precariedad.

La última historia elaborada por un equipo de primer curso también se refiere a la marginación, pero tiene una resolución negativa: *«Gamusino era un niño marginado y siempre estaba solo y todos se reían de él porque llevaba los pantalones como para pescar quisquillas. Sacaba malas notas, no tenía padres, ni casa, ni ropa, ni amigos, ni libros. No le llegaba ni para zapatos. Sus dientes eran verdes y amarillos.*

© Ediciones Pirámide

Por eso nadie iba con él y lo marginaban. La gente le cantaba «Gamu el acoplado marginado, que está siempre a tu lado». Vende «La farola» pero nadie le compra. Al cabo de cinco años Gamu se suicidó por una fuerte depresión». Esta historia, igual que las de los otros equipos evoca narraciones referidas a la soledad (contenido adecuado de la lámina estímulo), pero la forma de resolución es autoagresiva.

Algo común a las cuatro narraciones es el ajuste, la adecuación de las narraciones al contenido de la lámina. La imagen promueve evocaciones relacionadas con la soledad, y los cuatro equipos responden a este contenido elaborando historias en las que el sujeto se confronta con la soledad, en un caso por rechazo paterno y en el resto por rechazo del grupo de pares. Esto permite concluir que en todos los equipos la percepción de la realidad está bastante ajustada. Respecto a las resoluciones de los conflictos planteados en las narraciones, en las tres primeras historias la resolución viene determinada por la acción del otro, es decir, del padre o los pares rechazantes; únicamente en la segunda historia el protagonista rechazado realiza activamente una acción eficaz para salir de su situación. A partir de esta observación se podría preguntar al grupo sobre otras estrategias activas y eficaces que podría llevar a cabo el sujeto rechazado para modificar la situación en la que se encuentra. La resolución de la cuarta historia es negativa, ya que concluye con el suicidio del protagonista. Esta observación puede ser un estímulo para abordar en grupo el tema del suicidio como mecanismo de resolución de problemas y para comentar estrategias eficaces posibles de afrontamiento de situaciones problemáticas. En las tres primeras historias los personajes realizan acciones de reparación de sus conductas rechazantes hacia otros (después de rechazar, el padre protege al hijo, los pares se arrepienten e integran al rechazado...), asumiendo implícitamente la incorrección de su conducta previa, y en la tercera historia se realizan conductas de ayuda para integrar al rechazado. Sin embargo, en la última historia no se realiza ninguna reflexión sobre la inadecuación moral de la conducta de los personajes frente al rechazado. Esta observación podría dar pie a debatir en grupo sobre el impacto emocional de la conducta de rechazo y la falta de sensibilidad interpersonal que implica.

37. INFORMACIÓN Y CLICHÉS

En esta actividad los participantes deben indicar pensamientos, comportamientos y expectativas de futuro que tendrían de una persona de la que se les ofrecen sesgados datos biográficos. A continuación, y como referencia orientativa, se describen las respuestas ofrecidas por un grupo de adolescentes de primer curso de ESO (12-13 años) a algunos datos biográficos de Einstein.

© Ediciones Pirámide

Pensamientos	• Sí que le vería un poco diferente, pero intentaría tratarle como a uno más de mis compañeros. • Que es un caso perdido. • Que es un tipo raro, pero si se le apoya, podría mejorar su actitud. • Que es un niño muy raro que no sabe controlarse y que es tonto porque saca malas notas y además no estudia. • Que es un subnormal, que tiene una enfermedad mental y que es muy raro, pero por eso no tiene por qué ser tonto. No tiene la culpa. • Que habría que ayudarle. • Que quizá no sea que se esfuerza poco, sino que no aprende mucho. Por una parte que no se esfuerza y por otra que no tiene la culpa. • Que podría mejorar su conducta. Me daría pena. • Que sus padres le tienen que ayudar a seguir adelante. Mucha lástima. • Que no ha tenido mucha suerte en lo que lleva de vida, pero que su vida podría cambiar. • Que puede tener un carácter un poco antipático pues ha tenido demasiados problemas, pero por otra parte creo que también puede ser simpático con la gente que necesita amigos. • Tendría que tener más paciencia con él. Pensaría que él tiene muchos problemas y ya no tiene amigos, le ayudaría un poco mejor. • Le miraría con cara rara, pero disimuladamente, aunque me daría pena. • Que tendría que cambiar, buscar amigos y mejorar en los estudios. • Que es diferente, un poco retrasado en su evolución al empezar a hablar más tarde... • Que tiene problemas. Me pondría triste y lo pasaría mal. • Debería adaptarse como los demás y no ser diferente. • Que tenía muy mala suerte. • Que debería esforzarse más en controlar sus nervios. • Que tendría que intentar tranquilizarse, ser más abierto y trabajar más. • Que sus padres actúan mal haciendo que se sienta diferente. También que dejar de estudiar es una decisión equivocada aunque quizá a él es lo que más le gustaría. • Le miraría raro. • Pensaría que es un niño desgraciado, me compadecería de él. Pensaría que sus padres tienen una manera absurda de pensar por avergonzarse de su hijo, no debería faltar al colegio.

© Ediciones Pirámide

Conductas	• Intentaría ayudarle en los estudios, hablaría con él pero no de cosas serias, sino de lo que va a hacer el fin de semana. • Si me preguntase algo le contestaría, pero intentaría no hablar mucho con él porque es muy problemático. • Yo tengo muy poca paciencia, pero le intentaría ayudar. • No lo sé, seguramente tendría que conocer su carácter, pero a simple vista no lo trataría mal. • Normal. Si es majo, bien, pero igual no como a una persona sin problemas, pero no mal. • Normal. • Intentaría conocerle mejor. • Intentaría darle comprensión. Me haría compañero y le ayudaría a ser mejor atleta. • Habría que intentar por lo menos ayudarle. • Le ayudaría más que nunca, le daría ánimos. También le intentaría convencer de que su padre no tiene razón con lo del deporte y que lo intente hacer lo mejor posible. • No estaría mucho con él, pero como tiene muchos problemas sería amable. • Diferente que con los demás y según como sea. • No como a los demás, con más cuidado por lo de las crisis nerviosas, porque no tiene amigos. • No me relacionaría con él por sus conductas raras y sus crisis nerviosas, aunque también influye en esto la opinión de mis amigos. • No sé, de otra manera. Si me pusiera en su lugar me sentiría muy mal. • Sería agradable con él, que no se sintiera solo. • Intentaría ser su amigo, explicarle los deberes y lecciones que no entendiese. Procuraría que el resto de los compañeros intentasen ayudarle. • Supongo que me comportaría de manera natural y que estaría cuidando las cosas que le dijera. Intentaría no tocar temas como la familia y sus notas. Yo creo que me daría pena, pero tampoco haría mucho por ayudarle. • No estaría muy cerca. • No muy bien.

© Ediciones Pirámide

Expectativa de futuro	• Se va a encontrar muy solo. No creo que se le pase la enfermedad, pero como ya es más maduro, se irá dando cuenta e intentará curarse. • Un chico muy solo y problemático, ya que puede que sus problemas aumenten. • Si se le apoya podría cambiar. • Yo creo que si aprendiera a controlarse sería un chico mejor y que si estudiara más no sería tan raro. • Que irá a peor y la culpa la tendrán sus padres por no haberle mandado a una escuela. • Igual, pero en mayor, y un poco más curado porque habría aprendido cosas nuevas. • Que dejará de estudiar. Que será un delincuente. • Un chico normal y corriente. • No sería buen atleta. Con menos nerviosismo pero sin curarse. Un estudiante bueno y con algunos amigos. • Igual con un poco de suerte ya no tendría alguno de esos problemas. • Si sigue teniendo muchos problemas puede que tome drogas, bebidas... pero también puede hacer cambios positivos. • Ya es más mayor y supongo que se daría cuenta de las cosas y de las ideas de sus padres. • No sé, habrá mejorado, pero seguirá siendo raro. Después de unos años volvería al colegio y tendría menos problemas. • Supongo que mal en los estudios y con pocos amigos. • Ya estará recuperado después de llevarle a terapias y tener un tratamiento. • Su enfermedad irá creciendo. Además, como no tiene apoyo, estará solo. • Igual luego ya no tiene problemas, sería lo mejor. • Supongo que estará harto de que lo encuentren diferente. • Depende de él y de su familia, será mejor, peor o seguirá igual. • Quizá un poco inadaptado gracias a que debe dejar un curso entero; cuando sea mayor sus crisis nerviosas mejorarán. • Si la actitud del resto de los compañeros, profesores y su padre cambiase para ayudarle, quizá se adaptara mejor, pero si no seguirá igual. • Será un chico sin amigos, que se pasa la vida en casa, sin salir. Además creo que irá al psiquiátrico constantemente. • Lo superará, pero lo de los amigos igual no, porque los amigos se pensarán que todavía tiene ataques.

Como se puede observar en las respuestas ofrecidas por este grupo de adolescentes de 12-13 años, en relación a los pensamientos que han tenido sobre el primer caso presentado, aparecen: 1) pensamientos o cogniciones asociados con empatía (me daría pena, lástima, me compadecería de él, me pondría triste y lo pasaría mal, sí que le vería algo diferente pero intentaría tratarle como a uno más de mis com-

© Ediciones Pirámide

pañeros); 2) pensamientos asociados con prosocialidad (le ayudaría, habría que ayudarle, si se le apoya podría mejorar su actitud...); 3) pensamientos que justifican al sujeto (no tiene la culpa, tal vez no es porque estudia poco sino que no aprende mucho, es antipático pues ha tenido demasiados problemas, no ha tenido mucha suerte en la vida...); y 4) pensamientos negativos, deterministas, que no dejan demasiado margen de cambio positivo al sujeto en cuestión (es raro, es un caso perdido, es tonto porque saca malas notas y no estudia...).

En relación a los comportamientos que suponen tendrían con el mencionado sujeto, destacan: 1) conductas de ayuda y prosociales (intentaría ser su amigo, intentaría ayudarle en los estudios, hablaría con él de lo que va a hacer el fin de semana, a simple vista no lo trataría mal, intentaría conocerle mejor, le ayudaría a ser mejor atleta, le trataría con más cuidado por lo de las crisis nerviosas...); 2) conductas que implican capacidad de empatía (le daría ánimos, le intentaría convencer de que su padre no tiene razón con lo del deporte y que lo intente hacer lo mejor posible, sería agradable con él para que no se sintiera solo...); 3) conductas de evitación de la interacción (si me preguntara le contestaría pero intentaría no hablar mucho con él porque es muy problemático, no estaría mucho con él, creo que me daría pena pero tampoco haría mucho por ayudarle, no me relacionaría con él por sus conductas raras y sus crisis nerviosas, aunque también influye en esto la opinión de mis amigos...).

En lo referente a las expectativas de futuro que tienen sobre el sujeto en cuestión se vislumbran: 1) expectativas negativas (dejará de estudiar, será un delincuente, estará muy solo, no tendrá amigos, no creo que se le pase la enfermedad, sus problemas aumentarán, irá peor y la culpa la tendrán sus padres, no sería un buen atleta, seguirá siendo raro...); 2) expectativas positivas de cambio (un chico normal y corriente, igual con un poco de suerte no tendría estos problemas), estando este cambio en ocasiones mediado por el propio sujeto (si aprendiera a controlarse sería un chico mejor, si estudiara más no sería tan raro, como ya es más maduro se irá dando cuenta e intentará curarse...), mientras que en otras respuestas las expectativas positivas de cambio están mediadas por otras personas cercanas al sujeto (si se le apoya podrá cambiar, ya estará recuperado después de llevarle a terapias y tener un tratamiento...); y 3) respuestas abiertas relativistas (si sigue teniendo muchos problemas puede que tome drogas, bebidas, pero también puede hacer cambios positivos; si la actitud del resto de los compañeros, profesores y su padre cambiase para ayudarle, quizá se adaptara mejor).

En lo que respecta a la historia 2 de esta actividad (Edison) se observan respuestas similares tanto en pensamientos, conductas y expectativas de futuro, siendo asimismo un patrón de respuesta similar al observado en los otros grupos experimentales tanto de primero como de segundo curso.

La exposición del análisis de los productos presentada previamente puede ser un punto de partida para el debate. El profesor puede proceder a una síntesis de las respuestas dadas por su grupo para fomentar la expresión de razonamientos vinculados tanto a pensamientos, comportamientos o expectativas de carácter negativo y positivo. Después de identificar la identidad del personaje (Einstein) se abre una nueva reflexión preguntando qué se piensa ahora, conocida la identidad del personaje, y a qué conclusiones puede conducirnos lo aprendido en esta actividad.

© Ediciones Pirámide

46. SITUACIONES DE DISCRIMINACIÓN

En esta actividad cada miembro del grupo indica en un papel y de forma anónima «una situación en que se ha sentido discriminado o se sentiría discriminado si esa situación se diera». Posteriormente, las papeletas se distribuyen, y cada miembro del grupo recibe una papeleta en la que se describe una situación problema y donde debe escribir distintas formas eficaces de abordar esa situación de discriminación que otro compañero ha planteado. A continuación, y como referencia orientativa de las situaciones propuestas en este nivel de edad, se presentan las situaciones y respuestas planteadas por los miembros de un grupo de 2.º curso.

Situaciones en las que se han sentido o se sentirían discriminados	**Respuestas de resolución a las situaciones de discriminación**
Cuando en el autobús me marginan.	Ir donde ellos y decirles si me puedo sentar. Me sentaría cerca de ellos. Si me siguieran discriminando me buscaría otros amigos.
Cuando estoy aburrido en el patio y veo unos compañeros jugando que no me dejan jugar con ellos, aunque sí dejan a otros.	Iría a hablar con ellos y les preguntaría por qué me hacen eso. Les diría a mis padres que me cambiaran de colegio.
Que siempre te estén fastidiando y diciéndote cosas que no te gustan.	Hablaría con esas personas. No les haría ni caso.
Entrar en una tienda con amigos y que el dueño no te deje tocar las cosas y que a los mayores sí les dejen.	Entraría después de los mayores y empezaría a tocarlo todo, y si me echan la bronca les preguntaría por qué no les echan la bronca a los mayores y a mi sí.
Cuando en un grupo de chicas que se creen más que las demás, si se enfada una contigo se enfadan todas.	Evitar que se enfaden contigo. Buscarte otras amigas.
Cuando te traiciona una amiga que consideras buena amiga y no te hace caso porque está con otro grupo de amigas que le parecen mejores.	Me iría con otro grupo de amigas.
Cuando alguien me discrimina debido a como voy vestida o a si soy fea o guapa.	Evitaría relacionarme con esa persona.

© Ediciones Pirámide

Situaciones en las que se han sentido o se sentirían discriminados	**Respuestas de resolución a las situaciones de discriminación**
Que me rechacen del grupo por no jugar bien al fútbol.	Jugaría mejor y les diría que me dejasen jugar. Les diría que el fútbol no es lo más importante. Pedirles que te enseñen. Intentar aprender.
Cuando me insultan y no me dejan jugar con ellos por ser nuevo y no conocerme.	Intentar ser amable con ellos. Me buscaría otro grupo de amigos. Les ignoraría. Esperaría a que pasase el tiempo y así igual cambiarían las cosas.
Cuando no te dejan tomar parte en un proyecto o juego.	Insistiría en que me dejasen participar, y si no fuera así, me buscaría otros amigos.
Cuando hablan mal de mí.	Hablaría con esa persona pero no le daría más importancia. Lo ignoraría.
Cuando la gente con quien estás se prepara para hacer algo y no cuentan contigo y lo hacen a tus espaldas.	Intentaría hablar con ellos para que me dejaran participar, y si no haría algo con otras personas a sus espaldas.
Que mis amigos me hicieran de menos, que me insultaran, que no me dejen jugar a algún juego que me guste o que toda la clase se ponga en contra de ti.	Intentaría buscarme otros amigos. Intentaría aclarar el porqué de lo que han hecho.
Decir una opinión contraria a la de los demás y que de repente los demás se empiecen a meter conmigo.	Pasaría de lo que me dijeran y ya se olvidaría la gente, porque si ven que me molesta me seguirían insultando.
Si por mi raza o por mi color no me dejasen entrar en un colegio y mis amigos me rechazaran por lo mismo.	Lo intentaría solucionar, y si se pudiera, buscaría a otros amigos. Intentaría hacerles ver que soy igual que ellos.
Que te critiquen constantemente por no ser de una manera determinada.	Intentaría buscarme otros amigos que intentaran tratarme bien. Hablaría con ellos y decirles que por no ser de una determinada manera no tendrían por qué marginarme. Me aguantaría y me cambiaría de colegio.

© Ediciones Pirámide

Situaciones en las que se han sentido o se sentirían discriminados	**Respuestas de resolución a las situaciones de discriminación**
Que por mi origen natal no me dejaran entrar en un colegio o en cualquier otro lugar al que quisiera ir.	Intentaría encontrar a otra gente a la que le pasase lo mismo para montar nuestra propia sociedad o cambiarnos de sociedad donde esto no pase. Podrías cambiar de país o volver a tu país natal. Hacer amistades allí y pedir ayuda.
Cuando me castigan sin razón y por más que repita que yo no tengo la culpa, me sigan castigando y además le den la razón al que lo ha hecho.	Insistiría en mi inocencia con el que me ha castigado.
Cuando se meten con un defecto físico que se tiene y por el que uno se siente desgraciado.	Que no le haga ni caso, y si ve que no le molesta, le dejará en paz.
Cuando mis amigos me rechazaran de un grupo y no me hicieran caso.	Cambiaría de amigos y pasaría de ellos totalmente.
Cuando nadie te hace caso e intentan huir de mí.	Hablaría con ellos y si no cambian buscaría otros amigos. Todos tenemos algún amigo en alguna parte.
Que me digan un mote que no me gusta.	No hacer caso de ese mote aunque me moleste, porque ignorándolo así dejarán de decirlo.
En el comedor cuando pido más y no me dan y a otro sí.	Contárselo a la profesora para solucionarlo y que no vuelva a suceder.
Cuando todos se rieron de mí.	Tratar de no hacer caso de las risas de los demás y pensar en otra cosa.
Cuando una persona trajo piruletas y dio a todo el mundo menos a mí.	Intentaría ser más amable con esa persona y ser su amigo, pero en caso contrario le ignoraría.
Si mis padres no me hicieran caso y pasaran de mí para hacerle más caso a mi hermana, y si yo intentara hacer algo con ellos, que ellos me ignoraran y me castigasen para evitarme.	Intentar que mi hermana empeore en sus notas, aunque sea cambiando sus apuntes, y mejorar las tuyas, ser servicial y amable con todo el mundo, y además poner verde a la hermana.

© Ediciones Pirámide

Situaciones en las que se han sentido o se sentirían discriminados	**Respuestas de resolución a las situaciones de discriminación**
Cuando a mi hermana le hacen más caso.	Debes quitarte esas tonterías de la cabeza y pensar en otras cosas más importantes, como el estudio.
Cuando alguien de clase sin levantar la mano habla y dice lo que tú ibas a decir, se te queda cara de tonto y no tienes otro remedio que aguantarte; lo que fastidia es que siempre son las mismas personas y pocas veces se les llama la atención.	A mí también me da rabia, tengo el mismo problema que tú, casi siempre suelen ser las chicas; lo que podrías hacer es decirlo sin levantar la mano, aunque si fuese así, siempre habría mucha gente hablando a la vez. Otra forma sería decirle a esa persona que levantara la mano antes de hablar. Aguantarte sin decir nada.
Que a tu hermano que tiene la misma edad que tú le dejen salir de noche y a ti no.	Hablar con tus padres y exponerles lo que piensas, pidiéndoles una explicación. Pedirle a tu hermana que hable con ellos.
Que mis amigos prefieran estar con otros porque soy tonto y torpe.	Intentar hacer nuevas amistades. Hablar con los amigos del tema y pedirles otra oportunidad para que te conozcan más a fondo. Cambiarte de colegio.
Cuando termine la carrera, iré a una fábrica a trabajar, mis compañeros se meterán conmigo y me discriminarán sólo por ser mujer.	Yo que tú, me aguantaría, y métete tú también con ellos. Búscate otro trabajo. Meterte monja.
Estábamos un grupo de amigos, yo era la única chica, vino otro amigo y les dijo para jugar al fútbol a todos menos a mí, yo creo que fue por ser chica.	Si tú querías jugar creo que se lo deberías haber dicho, porque seguramente te hubieran dejado. Pero si no querías jugar, puede que te sintieras mal pero tampoco podías impedirles que jugaran.

Como se puede observar, muchas de las situaciones de discriminación hacen referencia a situaciones de rechazo por parte del grupo de iguales, bien sea por falta de destrezas, de belleza, de dinero, por hándicaps físicos... Otras, a situaciones de discriminación adulto-niño, de discriminación sexista, de discriminación por lugar de origen, raza, color...; y de discriminación en la familia, por ejemplo preferencias parentales por algún hijo... La revisión y comparación de las respuestas de los otros grupos experimentales permite observar temáticas similares en ambos niveles de edad.

© Ediciones Pirámide

En cuanto a las formas de responder planteadas frente a las situaciones de discriminación, se observan varios tipos de respuestas de afrontamiento, tales como: 1) respuestas que promueven la comunicación y diálogo con las personas con las que se tiene el conflicto en cuestión, el razonamiento en torno al tema, solicitar explicaciones al comportamiento del otro y un cambio en su conducta...; 2) respuestas de aproximación física a las personas con las que se desea entablar relación; 3) respuestas de evitación, como buscar otros amigos, cambiar de centro, ignorarles, buscar otro que solucione el problema, no pensar en ello...; y, aunque en menor medida, 4) respuestas agresivas, como hacer que la hermana fracase en los estudios, meterse con los que le insultan o discriminan, y 5) otras respuestas activas que restructuran o modifican el entorno o contexto en el que se produce la discriminación (formar otra sociedad con la gente a la que le pasa lo mismo)...

Por un lado, el profesor puede sintetizar las situaciones de discriminación que más frecuentemente se han destacado en el grupo, así como los tipos de respuestas dadas por el grupo, subrayando algunas respuestas de afrontamiento eficaces frente a las distintas situaciones y conduciendo al grupo a la reflexión sobre las respuestas más eficaces para conseguir el objetivo, es decir, dejar de sentirse discriminado, sin adoptar comportamientos agresivos o pasivos poco eficaces.

51. FOTOS CONFLICTIVAS

La actividad «Fotos conflictivas» incluida en el módulo de resolución de conflictos plantea situaciones-problema que se muestran gráficamente a través de fotografías. Después de identificar la situación planteada, los miembros del grupo deben indicar formas adecuadas de resolución de la misma. A modo de ejemplo del tipo de respuestas esperables en este nivel de edad se presentan las soluciones dadas por los cuatro grupos experimentales a una secuencia de fotografías en las que se muestran situaciones de hambre y escasez. En relación a esta situación-problema se solicita que en pequeños equipos indiquen soluciones a la situación desde distintos ámbitos, por ejemplo qué pueden hacer ellos mismos para paliar esa situación (individual), qué pueden hacer los propios implicados, qué pueden hacer los políticos y qué puede hacer la sociedad. Los resultados de los cuatro grupos experimentales se presentan a continuación.

© Ediciones Pirámide

GRUPO 1.º ESO (A)

	Individual	**Afectados**	**Sociedad**	**Políticos**
Equipo 1	Donar la paga y decir a los amigos que hagan lo mismo. No tirar la comida y mandar la que nos sobre donde ellos.	Ellos no pueden hacer nada.	Donar dinero. Donar ropa. Intentar convencer a la gente para que done más. La gente que trabaje en tiendas de comida que ponga algo que tenga en su tienda y entre todos se hace una recolecta y lo mandan.	Llevar a expertos en agricultura y riego y plantar trigo y frutales. Transportar vacas y cerdos que dan comida.
Equipo 2	Apadrinar a un niño. Intentar traerlo durante una temporada. Adoptar.	Intentar ir a otro país que sea menos pobre. Buscar comida y trabajo. Construirse sus propias casas en vez de comprarlas.	Dar dinero. Participar en una ONG. Dar ropa. Dar comida. Misioneros.	Dar a conocer el problema y pedir a los ciudadanos que colaboren (discursos, campañas...). Construir residencias, albergues...
Equipo 3	Donar dinero. Donar comida. Apadrinar a un niño. Ir de voluntario para plantar alimentos en sus países. Enseñarles a cultivar la tierra.	Intentar organizarse para conseguir salir adelante.	Pedirles a los encargados del comedor que la comida que no comemos en el comedor la envíen. Crear una ONG para recaudar dinero.	Que cojan dinero de los impuestos para darles a ellos.
Equipo 4	Dar ropa a las instituciones de recolecta de ropa. Apadrinar a niños.		No discriminar tanto.	Encargarse de la distribución de comida. Encargarse de la distribución correcta de medicinas. Mejorar las comunicaciones para mejorar el mercado con ellos. Ayudar a que el país se organice.

© Ediciones Pirámide

GRUPO 1.º ESO (B)

	Individual	Afectados	Sociedad	Políticos
Equipo 1	Apadrinar a un niño. Mandar ayudas. Mandar ropa que no necesitemos.	Aumentar la agricultura.	Mandar cosas alimenticias. Mandar ropa. Mandar juguetes. Dinero. Medicina. Crear ayudas para gente necesitada.	
Equipo 2	Apadrinar un niño. Comprar cosas de Unicef. Adoptar algún niño.	Ampliar el primer sector para que la gente trabaje.	Recaudar fondos. Crear puestos de trabajo allí. Crear organizaciones.	
Equipo 3	Apadrinar un niño. Mandar medicamentos. Mandar alimentos.		Solidarizarse. Recaudar dinero. Enseñarles a cultivar. Lo del 0,7.	
Equipo 4	Enviar a campañas humanitarias las cosas que no necesitemos. Apadrinar a un niño.	Pueden buscar sitios lo más limpios posible para coger comida, así no se pondrían tan enfermos.	Hacer más campañas humanitarias.	

GRUPO 2.º ESO (B)

	Individual	Afectados	Sociedad	Políticos
Equipo 1	Dar dinero a una ONG. Colaborar con grupos. Mandar comida, ropa. Apadrinar a un niño.		Que la gente mande comida y leche en polvo. Mandar misioneros.	Que el gobierno haga viviendas para poder pasar la noche.

© Ediciones Pirámide

GRUPO 2.º ESO (B) *(continuación)*

	Individual	**Afectados**	**Sociedad**	**Políticos**
Equipo 2	Apadrinar o ir de misioneros.	Pedir ayuda o pedir trabajo. Protestar de alguna manera para que los demás países se percaten de su problema.	Donar dinero, ropa... Hacer obras caritativas, organizar galas benéficas. Que las farmacias manden medicinas, comida...	Que el gobierno aporte dinero.
Equipo 3	Apadrinar a un niño. Dar dinero a las ONG. Dar ropa. Mandar los juguetes. Mandar alimentos. Mandar objetos para su higiene.		Que viajen los médicos para curar. Que no se contamine tanto. Enseñarles otro tipo de agricultura diferente. Poder construir una industria que no contamine a ser posible. Montar una escuela para que los niños se puedan intelectualizar, culturizar. Enviar objetos para montar chozas.	
Equipo 4	Apadrinar un niño. Mandar comida a asociaciones del gobierno Adoptar a un niño en vez de español, del Tercer Mundo. Mandar ropa y mantas. Meter en bolsas ropa vieja para las recogidas de ropa. Mandar juguetes a la iglesia. Hacerse misionero.		Pagar a asociaciones no gubernamentales para ayudar a los pobres.	Destinar buena parte de los impuestos (mínimo 3 %) para ayudas al Tercer Mundo. Organizar galas benéficas. Llevar más misioneros médicos al Tercer Mundo.

© Ediciones Pirámide

GRUPO 2.º ESO (A)

	Individual	Afectados	Sociedad	Políticos
Equipo 1	Mandar dinero, comida y ropa. Apadrinar o adoptar un niño. No gastar tanto dinero, agua. No desperdiciar. No reírse y respetarles. Ayudarles en todo lo que podamos.			
Equipo 2	Apadrinar un niño. Mandar comida y dinero. Hacerte misionero. Formar parte de asociaciones benéficas.		Ir como médico sin fronteras. Enseñarles a cultivar. Mandar personas para que cuiden a los niños. Mandar médicos, cosas sanitarias, muchas medicinas.	
Equipo 3	Dar dinero, comida y ropa.	Emigrar a otro país.		Que el gobierno deje pasar medicinas.
Equipo 4	Mandarles dinero.	Evitar las guerrillas internas.	Que vayan más médicos. Que los países ricos les ayuden.	

Como se puede observar en las respuestas dadas por los grupos, no aparecen respuestas diferenciales en función de la edad. Después de la exposición de las soluciones por parte de los equipos, el profesor puede sintetizarlas abriendo un debate sobre la factibilidad y la eficacia de las soluciones propuestas. A modo de ejemplo de este proceso de síntesis, teniendo en cuenta las respuestas aportadas por los grupos experimentales, se ponen de relieve las soluciones que se presentan a continuación.

© Ediciones Pirámide

Desde ellos mismos	**Desde los propios afectados**
• Donar la paga, comida, ropa, medicamentos, juguetes, objetos para su higiene... • Apadrinar o adoptar a un niño. • Ir de voluntario para plantar alimentos en otros países, hacerte misionero. • Enseñarles a cultivar la tierra. • Comprar cosas de UNICEF. • No gastar tanto dinero, agua, no desperdiciar. • Formar parte de asociaciones benéficas y colaborar.	• Ellos no pueden hacer nada. • Intentar ir a otro país menos pobre. • Buscar comida y trabajo. • Construirse sus propias casas en lugar de comprarlas. • Intentar organizarse para salir adelante. • Aumentar la agricultura, ampliar el primer sector para que la gente trabaje. • Pedir ayuda o trabajo. • Protestar para que los demás países se percaten del problema. • Evitar las guerrillas internas.
Sociedad	**Políticos**
• Donar dinero, ropa, juguetes, medicinas, comida... • Convencer a la gente para que done más. • Participar en una ONG. • Mandar misioneros, médicos sin fronteras. • No discriminar tanto. • Crear puestos de trabajo allí. • Crear organizaciones. • Solidarizarse. • Enseñarles a cultivar otro tipo de agricultura diferente. • Lo del 0,7, que los países ricos les ayuden. • Hacer más campañas humanitarias. • Enviar dinero para montar chozas. • Montar una escuela para intelectualizar a los niños.	• Llevar a expertos en agricultura y riego. • Transportar vacas y cerdos. • Dar a conocer el problema y sensibilizar a los ciudadanos. • Hacer campañas humanitarias. • Encargarse de la distribución de alimentos. • Mejorar las comunicaciones y el mercado con ellos. • Mandar alimentos, ropa, juguetes, dinero y medicinas. • Recaudar fondos y destinar un tanto por ciento de impuestos. • Crear puestos de trabajo allí. • Crear organizaciones. • Llevar misioneros y médicos. • Organizar galas benéficas.

La observación de las respuestas evidencia pocas diferencias entre las soluciones que podrían dar los políticos y la sociedad. Por otro lado, algunas de las respuestas dadas podrían ser seleccionadas como referentes para el debate, por ejemplo: ¿no hacer nada por parte de las personas afectadas qué consecuencias generaría?, ¿son las luchas internas un factor causal de situaciones de hambre y pobreza?, ¿por qué se producen?, ¿qué podrían conseguir organizándose?, ¿qué tipo de organizaciones podrían estructurar?, ¿dónde podrían pedir dinero o trabajo?, ¿la educación puede ser una herramienta para salir de situaciones de pobreza?, ¿se nos ocurre alguna otra solución que ayudaría a resolver esta situación?...

Con estas reflexiones se concluye el capítulo de ejemplos de análisis de productos de actividad que, como se ha visto, pueden facilitar y enriquecer los procesos de diálogo y debate en torno a los temas que se movilizan con las actividades del programa de intervención.

© Ediciones Pirámide

El estudio empírico de evaluación del programa 4

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL ESTUDIO

El estudio realizado ha tenido por finalidad: *a*) diseñar un programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia (12-14 años), *b*) implementarlo semanalmente durante un curso escolar y *c*) evaluar sus efectos en diversas variables del desarrollo social y afectivo-emocional relacionadas con la educación en los derechos humanos, como son: conductas sociales (asertividad, conducta prosocial, antisocial...), relaciones intragrupo amistosas-prosociales, autoconcepto-autoestima, imagen de los demás, empatía, ansiedad, capacidad de analizar sentimientos, estrategias cognitivas de interacción social, prejuicios y problemas de conducta. En este estudio se plantea como hipótesis general que el programa va a ejercer un impacto positivo mejorando el desarrollo social y personal de los adolescentes que participen en él. En concreto se plantean 15 hipótesis relacionadas con cinco ejes: conducta social, variables cognitivas, otros rasgos de personalidad, interacciones y problemas de conducta. Específicamente se hipotetiza que el programa tendrá diversos efectos que se detallan en el cuadro 4.1.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

Este estudio emplea un diseño experimental multigrupo de medidas repetidas pretest-postest con grupos de control. En concreto se comparan cuatro grupos experimentales con dos grupos de control. El programa de intervención es la variable independiente, mientras que las variables dependientes son: los prejuicios, la capacidad para analizar sentimientos, las estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales conflictivas, diversos problemas de conducta, las interacciones amistosas y prosociales intragrupo, variadas conductas sociales (prosociales, antisociales, asertividad...), el autoconcepto-autoestima, la imagen de los demás, la ansiedad y la empatía.

© Ediciones Pirámide

CUADRO 4.1

Hipótesis del estudio

Conducta social	1. Aumenta conductas sociales positivas tales como conductas de consideración por los demás, conductas de autocontrol en las relaciones sociales y de liderazgo, así como disminuye las conductas perturbadoras para la socialización, como son las conductas de retraimiento social y de ansiedad-timidez. 2. Incrementa la autoasertividad, la heteroasertividad y la conducta asertiva general, disminuyendo las conductas pasivas y agresivas en las interacciones sociales con compañeros. 3. Estimula un aumento de la conducta prosocial altruista. 4. Inhibe el aumento de algunas conductas antisociales que evolutivamente experimentan un incremento en esta etapa.
Variables cognitivas	5. Promueve un incremento de las estrategias cognitivas asertivas de resolución de situaciones sociales conflictivas, disminuyendo las estrategias pasivas y agresivas. 6. Potencia una disminución de los prejuicios o cogniciones negativas en relación a diferentes colectivos socioculturales (religiosos, étnicos, sexuales...), aumentando las imágenes positivas y las imágenes neutras o más objetivas en relación a esos colectivos. 7. Incrementa la capacidad para analizar sentimientos poniéndose de relieve un mayor conocimiento de las causas que provocan diversas emociones negativas, sus consecuencias y sus formas de resolución o afrontamiento. 8. Mejora el concepto o imagen de los compañeros del grupo, incrementando los adjetivos positivos con los que definir a los compañeros y disminuyendo los negativos.
Otros rasgos de personalidad	9. Estimula una mejora del autoconcepto, en sus dimensiones familiar, académica, social y emocional. 10. Promueve un incremento del autoconcepto positivo y del autoconcepto-autoestima, disminuyendo el autoconcepto negativo. 11. Potencia una mejora del autoconcepto global, aumentando los adjetivos positivos con los que definirse a uno mismo y disminuyendo los negativos. 12. Aumenta la capacidad de empatía disposicional o capacidad afectiva y cognitiva para percibir y hacerse cargo del estado emocional de otro. 13. Disminuye la ansiedad como estado y como rasgo de personalidad.

© Ediciones Pirámide

CUADRO 4.1 *(continuación)*

Interacciones	14. Mejora las relaciones intragrupo en el contexto del aula, aumentando las relaciones amistosas (mayor elección de amigos) y la consideración de los compañeros del grupo como prosociales (mayor número de elecciones de prosocialidad).
Problemas de conducta	15. Disminuye diversos problemas de conducta tales como: escolares, de conducta antisocial, de timidez-retraimiento, psicopatológios, de ansiedad y psicosomáticos.

2.2. Muestra

La muestra está constituida por 174 adolescentes de 12 a 14 años inscritos en dos centros escolares de la provincia de Guipúzcoa. Del conjunto de la muestra, y mediante un procedimiento de azar, se asignan 125 sujetos a la condición experimental (cuatro grupos) y 49 desempeñan la condición de control (dos grupos). Estos grupos están inscritos en dos centros escolares ubicados en un ámbito sociocultural y económico medio.

2.3. Procedimiento

El procedimiento llevado a cabo está constituido por tres fases. En primer lugar, al inicio del curso escolar, en septiembre del 1997, se operó una evaluación pretest administrando a los adolescentes experimentales y control distintos tests y pruebas de evaluación con la finalidad de medir diversas variables sobre las que se hipotetizó que el programa iba a tener un efecto. Posteriormente, se implementó el programa de intervención con los cuatro grupos experimentales. La aplicación consistió en la administración de una sesión de intervención semanal de dos horas de duración, durante todo un curso escolar (véase cap. 2, «Descripción del programa de intervención»). En tercer lugar, al finalizar el curso escolar, en mayo del 1998, se realizó de nuevo una evaluación postest aplicándose al conjunto de la muestra (experimentales y control) los mismos instrumentos de evaluación que en la fase pretest. Además, en esta última fase se incluyeron dos cuestionarios de evaluación del programa con la finalidad de captar la percepción subjetiva de los implicados en el mismo.

Para la realización de este estudio se constituyó un equipo investigador compuesto por los profesores que implementaron el programa en las cuatro aulas experimentales, los psicólogos escolares y cuatro estudiantes de 5.° curso de Psicología que llevaron a cabo tareas de evaluación pretest-postest y de observación de las sesiones de intervención. La formación del equipo se realizó a través de sistemáticos seminarios de formación. Esta formación se operó tanto en lo referente a la intervención (aspectos conceptuales, cuestiones metodológicas...) como a la evaluación (aplicación y corrección de los instrumentos de evaluación). En estos seminarios se llevaron a cabo diversas ac-

© Ediciones Pirámide

tividades formativas tales como: 1) reflexión sobre los conceptos teóricos subyacentes a la intervención: adolescencia, interacción entre iguales, autoestima, conducta prosocial, desarrollo del grupo, derechos humanos...; 2) clarificación de los objetivos y procedimiento para el planteamiento de las actividades al grupo; 3) visionado en vídeo de sesiones y análisis de las mismas; 4) identificación de adolescentes con dificultades y planteamiento de estrategias de intervención frente a las mismas; 5) realización de algunas actividades del programa con la finalidad de simular y experimentar en el grupo de adultos las actividades que posteriormente se llevan a cabo con el grupo de adolescentes; 6) formación para la aplicación, corrección e interpretación de las técnicas de evaluación del programa (evaluación pretest-postest y evaluación continua)...

2.4. Instrumentos

Con la finalidad de evaluar los efectos del programa en diversas variables sobre las que se hipotetizó que iba a tener un efecto, antes y después de implementar el programa, es decir, en la fase pretest y postest, se administraron 16 instrumentos de evaluación. La evaluación empleó multiinformantes (adolescentes, padres y profesores) y multitécnicas (autoinformes, técnicas subjetivas, técnicas proyectivas, cuestionarios abiertos...). Los instrumentos utilizados fueron:

— BAS-3. Batería de socialización. Silva y Martorell, 1989.
— AFA. Autonconcepto. Musitu, García y Gutierrez, 1991.
— Listado de adjetivos para la evaluación del autoconcepto. Garaigordobil, ad hoc.
— Listado de adjetivos para la evaluación de la imagen de los compañeros del grupo. Garaigordobil, ad hoc.
— Inventario de altruismo. Ma y Leung, 1991.
— Sociograma: Amistad y prosocial. Garaigordobil, ad hoc.
— Cuestionario de estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales. Garaigordobil, ad hoc.
— Frases incompletas para la evaluación de prejuicios. Garaigordobil, ad hoc.
— Evaluación de la capacidad para analizar sentimientos. Garaigordobil, ad hoc.
— ADCA-1. Autoinforme de conducta asertiva. García y Magaz, 1994.
— Cuestionario de evaluación de la empatía. Basado en el cuestionario de Merhabian y Epstein, 1972.
— STAIC. Cuestionario de autoevaluación de la ansiedad estado-rasgo en niños. Spielberger et al., 1973/1990.
— EPC. Escala de problemas de conducta. Navarro, Peiró, Llácer y Silva, 1993.
— AC. Escala de autoconcepto. Martorell, Aloy, Gómez y Silva, 1993.
— ASB. Escala de conducta antisocial. Adaptación de Martorell y Silva, 1993.
— EA. Escala de asertividad. Godoy, Gavino, Blanco, Martorell y Silva, 1993.

Por otro lado, en la fase postest, se incluyeron dos cuestionarios de evaluación del programa desde la percepción subjetiva de los implicados en el mismo: adoles-

© Ediciones Pirámide

centes, profesores y observadores (véase cap. 3, «Metodología e instrumentos para la evaluación del programa»).

3. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

Con los datos recogidos en la evaluación pretest-postest se han realizado dos líneas de análisis: por un lado, un análisis experimental del cambio en las variables objeto de estudio, y por otro, un análisis de la información contenida en los cuestionarios de evaluación del programa. En primer lugar, con la finalidad de evaluar el cambio en las variables objeto de estudio, se han obtenido las medias y las desviaciones típicas de cada variable en los sujetos experimentales y control, en la fase pretest, postest y la diferencia postest-pretest (véase tabla 4.1), así como análisis multivariado de varianza (véase tabla 4.2). En segundo lugar, y con la finalidad de analizar la información subjetiva que han aportado los adolescentes y los profesores que participaron en la implementación experimental del programa, se ha procedido a realizar un análisis de las frecuencias y porcentajes de respuesta en los ítems cuantitativos del cuestionario de evaluación del programa. Asimismo se ha realizado una integración de la información cualitativa ofrecida en estos cuestionarios, que complementa a la evaluación del programa.

3.1. Efectos experimentales del programa en las variables objeto de estudio

Con la finalidad de evaluar el cambio en las variables medidas se han obtenido las medias y las desviaciones típicas de cada variable en los sujetos experimentales y control, en la fase pretest, postest y la diferencia postest-pretest (véase tabla 4.1), así como análisis multivariados de varianza (véase tabla 4.2). Este análisis multivariado, por un lado, permite clarificar el nivel de homogeneidad entre experimentales y control en la fase pretest y, por otro, permite determinar si el cambio postest-pretest en los experimentales es o no significativo, es decir, si los cambios son significativos y por tanto pueden atribuirse al programa. Cuando se han encontrado diferencias significativas entre experimentales y control en la fase pretest, se ha procedido a realizar un análisis de covarianza de las diferencias postest-pretest teniendo en cuenta las diferencias existentes a priori, es decir, en la fase pretest (véase tabla 4.2). Estos análisis de covarianza han permitido clarificar si pese a estas diferencias se ha producido o no un cambio significativo en los experimentales en esa variable en cuestión por efecto del programa.

En este apartado, en primer lugar, se presentan las tablas 4.1 y 4.2, en las que se exponen los resultados obtenidos al evaluar los efectos del programa en las variables exploradas. Posteriormente, con la finalidad de facilitar al lector la comparación de los cambios experimentados por los adolescentes que realizaron el programa y los adolescentes dé control, se presentan un conjunto de gráficas en las que se pueden observar los cambios de ambos en las variables objeto de estudio (véase figura 4.1). En último lugar, se describen estos resultados y se comentan las implicaciones de los mismos, clarificándose finalmente los factores del desarrollo personal y social en los que el programa ha tenido un efecto significativo.

© Ediciones Pirámide

TABLA 4.1

Medias y desviaciones típicas en experimentales y control en la fase pretest, postest y en la diferencia postest-pretest para todas las variables objeto de estudio

	Grupo experimental (*N* = 125)						**Grupo control (*N* = 49)**					
	Pretest		**Postest**		**Diferencia postest-pretest**		**Pretest**		**Postest**		**Diferencia postest-pretest**	
Variables	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**M**	**DT**
Amigo positivo	5,89	3,99	7,90	4,68	2,01	3,53	3,69	2,01	4,73	3,28	1,04	2,89
Amigo negativo	2,06	3,32	2,31	3,61	0,25	2,59	2,80	2,89	2,98	4,24	0,18	3,48
Prosocial positivo	6,89	4,18	11,07	5,84	4,18	5,87	9,10	3,63	8,14	4,82	–0,96	4,26
Prosocial negativo	2,35	3,29	2,98	3,90	0,63	2,57	4,61	3,69	4,39	5,28	–0,22	3,87
Imágenes positivas	7,47	3,08	11,38	5,09	3,91	4,80	6,77	3,63	6,57	2,99	–0,27	3,30
Imágenes negativas	6,33	3,38	5,33	3,24	–1,00	3,42	6,08	3,29	7,41	3,74	1,46	4,00
Imágenes neutras	6,23	3,86	10,38	5,41	4,14	4,99	7,27	3,70	6,67	3,29	–0,63	4,06
Fluidez de ideas	20,03	2,68	27,09	7,69	7,06	7,96	20,15	2,88	20,65	3,79	0,54	4,25
Autoasertividad	59,52	8,14	62,05	8,12	2,53	7,78	63,22	7,43	61,69	7,99	–1,53	7,72
Heteroasertividad	40,85	7,29	42,62	6,27	1,78	8,07	45,10	6,54	42,73	5,80	–2,37	6,22
Ansiedad estado	28,18	5,62	26,58	4,81	–1,59	5,85	26,59	4,29	28,80	6	2,20	6,05
Ansiedad rasgo	33,75	5,15	33,50	5,65	–0,26	4,91	32,55	5,64	35,53	6,86	2,98	5,73
Consideración (autoinforme)	12,37	1,74	13,06	0,84	0,70	1,77	13,02	1,35	12,55	1,74	–0,47	1,44
Autocontrol	10,48	2,41	10,22	2,68	–0,26	2,38	10,24	2,79	10,04	3,16	–0,20	2,37
Retraimiento	0,66	1,20	0,54	1,14	–0,11	1,19	1,02	1,38	1,06	1,68	0,04	1,17
Ansiedad	3,83	2,54	3,47	2,88	–0,36	2,58	3,82	2,83	3,73	3,25	–0,09	2,35
Liderazgo	5,14	2,19	5,54	2,53	0,40	2,33	6,47	2,05	5,92	1,91	–0,55	1,88
Sinceridad	6,32	2,09	6,68	1,91	0,36	1,99	6,08	2,01	6,45	2,08	0,37	1,82
Consideración (heteroinforme)	10,18	3,88	10,46	3,47	0,23	3,51	11,04	3,83	10,88	3,40	–0,16	4,00
Autocontrol	11,74	3,43	11,60	3,78	–0,20	3,56	9,22	4,27	9,12	4,88	–0,10	3,66
Retraimiento	0,87	2,16	0,72	2,16	–0,15	2,16	1,33	2,82	0,92	2,50	–0,41	0,96
Ansiedad	2,04	2,83	1,70	2,57	–0,35	2,68	4,04	4,03	4,06	3,67	0,02	2,93

© Ediciones Pirámide

© Ediciones Pirámide

TABLA 4.1 *(continuación)*

	Grupo experimental ($N = 125$)						Grupo control ($N = 49$)					
	Pretest		Postest		Diferencia postest-pretest		Pretest		Postest		Diferencia postest-pretest	
Variables	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**M**	**DT**
Liderazgo	6,30	4,17	6,48	4,11	0,22	3,57	5,61	3,87	4,51	4,13	–1,10	3,30
Sinceridad	4,42	1,58	4,85	2,18	0,45	2,08	5,24	2,65	4,65	2,33	–0,59	2,37
Problemas escolares	5,16	5,09	5,51	5,32	0,42	3,17	6,70	5,57	6,22	5,43	–0,43	3,70
Conducta antisocial	6,71	4,29	5,48	4,16	–1,17	3,54	5,91	4,80	5,67	4,50	–0,02	3,01
Timidez-retraimiento	7,38	3,91	5,93	3,65	–1,50	3,24	8,47	5,03	7,78	4,86	–0,72	3,29
Trastornos psicopatológicos	3,60	3,14	2,69	3,05	–0,97	2,58	4,09	2,90	3,41	3,33	–0,72	3,00
Problemas de ansiedad	5,59	2,85	4,57	2,48	–1,03	2,21	6,40	3,63	5,55	3,10	–0,89	3,09
Trastornos psicosomáticos	1,30	2,30	1,18	2,09	–0,11	1,56	1,74	2,14	1,57	2,00	–0,15	1,44
Adaptación social	25,52	3,37	24,67	3,67	–0,76	3,43	24,45	4,68	24,06	4,46	–0,38	3,00
Conducta antisocial	8,82	5,00	11,06	5,77	2,23	4,56	7,71	6,92	13,21	9,92	5,38	6,87
Conducta prosocial altruista	17,93	3,03	17,99	2,79	0,06	2,55	17,90	2,72	17,84	3,03	–0,06	3,40
Empatía	15,40	3,38	16,39	3,52	0,99	3,18	15,92	4,22	15,61	4,56	–0,31	3,67
Adjetivos positivos	22,38	7,03	24,63	7,18	2,25	6,43	22,33	6,63	21,49	7,38	–0,84	6,34
Adjetivos negativos	6,85	3,92	8,22	4,63	1,37	4,46	7,27	4,92	9,51	5,96	2,24	4,50
Autoconcepto global	15,54	7,30	16,42	8,28	0,88	6,92	15,06	7,28	11,98	9,13	–3,08	7,27
Autoconcepto negativo	27,81	5,45	28,13	5,79	0,28	4,84	28,47	7,27	30,00	7,86	1,53	7,59
Autoconcepto positivo	20,12	3,16	20,72	3,08	0,59	3,30	19,59	3,32	19,67	4,23	0,08	3,60
Autoconcepto-autoestima	29,49	5,02	31,70	5,43	2,21	5,01	29,10	5,45	29,76	5,96	0,65	6,10
Autoconcepto académico	24,25	2,71	24,84	2,77	0,59	2,42	24,29	2,84	24,18	3,26	–0,10	2,45
Autoconcepto social	13,31	1,59	13,72	1,50	0,41	1,66	13,57	1,57	13,31	1,60	–0,27	1,48
Autoconcepto emocional	17,73	2,67	18,36	2,60	0,63	2,63	17,14	3,45	18,02	2,88	0,88	2,94
Autoconcepto familiar	15,34	1,63	15,30	1,67	–0,04	1,86	15,55	1,81	15,73	2,05	0,18	2,02
Autoconcepto global	70,62	5,33	72,22	4,99	1,59	5,01	70,55	5,86	71,24	7,08	0,69	5,04

TABLA 4.1 *(continuación)*

	Grupo experimental ($N = 125$)						Grupo control ($N = 49$)					
	Pretest		Postest		Diferencia postest-pretest		Pretest		Postest		Diferencia postest-pretest	
Variables	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**M**	**DT**	**M**	**DT**
Adjetivos positivos	15,16	6,38	16,12	6,50	0,96	5,72	13,94	6,45	11,47	5,59	–2,47	6,62
Adjetivos negativos	5,07	3,92	6,17	3,97	1,10	4,14	6,14	4,03	6,63	4,24	0,49	5,11
Concepto global compañeros	10,09	7,93	9,95	8,14	–0,14	7,09	7,80	8,51	4,84	7,36	–2,96	8,59
Estrategias pasivas	6,39	3,35	7,79	3,16	1,40	3,54	5,22	2,48	6,10	3,02	0,88	3,28
Estrategias agresivas	5,69	3,02	5,92	2,85	0,23	2,89	5,82	2,71	6,04	3,51	0,22	3,57
Estrategias asertivas	7,12	2,70	12,28	3,92	5,16	3,68	7,73	2,87	7,65	2,68	–0,08	3,25
Estrategias total	19,20	5,89	25,99	6,74	6,79	6,43	18,78	4,75	19,80	5,52	1,02	5,55
Conducta asertiva	33,07	4,00	34,58	2,19	1,54	3,70	31,67	4,49	31,82	4,87	–0,14	5,65
Conducta agresiva	10,63	4,61	10,98	4,94	0,33	4,25	11,44	5,66	12,31	5,62	1,14	4,96
Conducta sumisa o pasiva	16,29	3,77	15,39	4,31	–0,96	3,68	16,84	4,40	15,80	3,99	–1,05	3,34
Sentimientos causas	10,02	3,12	14,46	6,17	4,44	5,59	8,59	2,13	8	3,01	–0,59	2,90
Sentimientos consecuencias	6,22	2,53	10,49	4,11	4,26	4,16	7,02	2,15	6,22	2,49	–0,79	3,10
Sentimientos resolución	5,66	2,63	9,24	3,47	3,57	3,63	5,88	2,21	5,82	1,98	–0,06	2,87
Sentimientos total	21,90	5,92	34,19	11,18	12,28	9,58	21,41	4,75	20,04	6,47	–1,36	7,10

© Ediciones Pirámide

© Ediciones Pirámide

TABLA 4.2

Análisis de varianza, análisis multivariado y covarianza en experimentales y control en la fase pretest, postest y en la diferencia postest-pretest para todas las variables objeto de estudio

Variables	Grupo experimental-control ($N = 174$)				
	Varianza			Covarianza pos-pre teniendo en cuenta las diferencias pretest F(1,172)	Multivariado Pillai F(1,172)
	Pretest F(1,172)	Postest F(1,172)	Diferencia postest-pretest F(1,172)		
Amigo positivo	13,439***	18,738***	2,906+	6,031**	Pretest F = 33,761, $p = 0,000$
Amigo negativo	1,835	1,089	0,018		Postest F = 6,897, $p = 0,000$
Prosocial positivo	10,604***	9,731**	31,155***	21,158***	Postest-Pretest F = 9,822,
Prosocial negativo	15,495***	3,701+	2,889+	1,678	$p = 0,000$
Imágenes positivas	1,624	38,487***	30,850***		Pretest F = 1,556, $p = 0,188$
Imágenes negativas	0,184	13,303***	16,277***		Postest F = 22,590, $p = 0,000$
Imágenes neutras	2,573	20,019***	34,956***		Postest-Pretest F = 19,169,
Fluidez de ideas	0,060	31,241***	28,926***		$p = 0,000$
Autoasertividad	7,651**	0,068	9,613**	3,955*	Pretest F = 6,640, $p = 0,002$
Heteroasertividad	12,666***	0,011	10,462***	1,346	Postest F = 0,085, $p = 0,919$
					Postest-Pretest F = 6,605,
					$p = 0,002$
Ansiedad estado	3,163+	6,439**	14,551***	11,381***	Pretest F = 1,826, $p = 0,164$
Ansiedad rasgo	1,815	4,029*	13,898***		Postest F =3,764, $p = 0,025$
					Postest-Pretest F = 10,248,
					$p = 0,000$
Autoinforme conducta social					
Consideración	5,577*	6,820*	16,759***	11,961***	
Autocontrol	0,306	0,148	0,017		Pretest F = 3,469, $p = 0,003$
Retraimiento	2,987+	5,475*	0,583	2,653	Postest F = 2,273, $p = 0,039$
Ansiedad	0,001	0,273	0,429		Postest-Pretest F = 3,740,
Liderazgo	13,301***	0,878	6,472**	1,200	$p = 0,002$
Sinceridad	0,469	0,489	0,001		

TABLA 4.2 *(continuación)*

Variables	Grupo experimental-control ($N = 174$)				
	Varianza			Covarianza pos-pre teniendo en cuenta las diferencias pretest F(1,172)	Multivariado Pillai F(1,172)
	Pretest F(1,172)	Postest F(1,172)	Diferencia postest-pretest F(1,172)		
Heteroinforme conducta social					
Consideración	1,759	0,515	0,415		
Autocontrol	16,385***	12,647***	0,027		Pretest F = 10,843, $p = 0,000$
Retraimiento	1,305	0,276	0,673		Postest F = 9,572, $p = 0,000$
Ansiedad	13,673***	22,922***	0,652	9,685**	Postest-Pretest F = 2,780,
Liderazgo	1,008	8,004**	5,001*		$p = 0,013$
Sinceridad	6,425*	0,267	8,148**	3,625*	
Problemas escolares	2,933+	0,620	2,176	1,118	
Conducta antisocial	1,068	0,073	3,421*		
Timidez-retraimiento	2,215	7,306**	1,939	5,316*	Pretest F = 1,760, $p = 0,099$
Trastornos psicopatológicos	0,849	1,834	0,291		Postest F = 1,300, $p = 0,254$
Problemas de ansiedad	2,355	4,745*	0,094	2,079	Postest-Pretest F = 1,497,
Trastornos psicosomáticos	1,292	1,264	0,023		$p = 0,172$
Adaptación social	2,712	0,840	0,447		
Conducta antisocial	1,382	3,142+	12,222***		
Conducta prosocial altruista	0,004	0,104	0,070		
Empatía	0,716	1,453	5,372*		
Adjetivos positivos	0,002	6,638*	8,165**		Pretest F = 0,187, $p = 0,830$
Adjetivos negativos	0,344	2,328	1,356		Postest F = 4,751, $p = 0,010$
Autoconcepto global	0,149	9,540**	11,210***		Postest-Pretest F = 5,645,
					$p = 0,004$

© Ediciones Pirámide

© Ediciones Pirámide

TABLA 4.2 *(continuación)*

Variables	Grupo experimental-control ($N = 174$)				
	Varianza			Covarianza pos-pre teniendo en cuenta las diferencias pretest F(1,172)	Multivariado Pillai F(1,172)
	Pretest F(1,172)	Postest F(1,172)	Diferencia postest-pretest F(1,172)		
Autoconcepto negativo Autoconcepto positivo Autoconcepto-autoestima	0,416 0,959 0,202	2,977+ 3,254+ 4,286*	1,657 0,788 2,986+	2,817+ 2,200 4,494*	Pretest F = 0,381, $p = 0,767$ Postest F = 1,958, $p = 0,122$ Postest-Pretest F = 1,426, $p = 0,237$
Autoconcepto académico Autoconcepto social Autoconcepto emocional Autoconcepto familiar Autoconcepto global	0,007 0,946 1,421 0,574 0,006	1,781 2,595 0,566 2,128 1,040	2,874+ 6,130* 0,287 0,487 1,128		Pretest F = 0,742, $p = 0,565$ Postest F = 2,421, $p = 0,050$ Postest-Pretest F = 2,321, $p = 0,059$
Adjetivos positivos Adjetivos negativos Concepto global compañeros	1,283 2,588 2,820+	19,436*** 0,465 14,644***	11,554*** 0,659 4,940*	11,861***	Pretest F = 1,653, $p = 0,195$ Postest F = 9,662, $p = 0,000$ Postest-Pretest F = 6,143, $p = 0,003$
Estrategias pasivas Estrategias agresivas Estrategias asertivas Estrategias total	4,894* 0,067 1,756 0,203	10,335** 0,055 57,550*** 32,734***	0,799 0,000 76,220*** 30,514***	6,344*	Pretest F = 2,540, $p = 0,058$ Postest F = 20,637, $p = 0,000$ Postest-Pretest F = 25,189, $p = 0,000$
Conducta asertiva Conducta agresiva Conducta pasiva	3,598+ 0,873 0,614	26,565*** 2,351 0,329	4,855* 1,040 0,019	25,148***	Pretest F = 1,225, $p = 0,302$ Postest F = 12,292, $p = 0,000$ Postest-Pretest F = 3,051, $p = 0,030$
Sentimientos causas Sentimientos consecuencias Sentimientos resolución Sentimientos total	8,625** 3,777+ 0,252 0,274	49,017*** 45,977*** 42,140*** 69,223***	35,841*** 59,387*** 39,277*** 81,687***	38,240*** 55,174***	Pretest F = 6,656, $p = 0,000$ Postest F = 23,355, $p = 0,000$ Postest-Pretest F = 22,306, $p = 0,000$

+ $p < 0,09$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

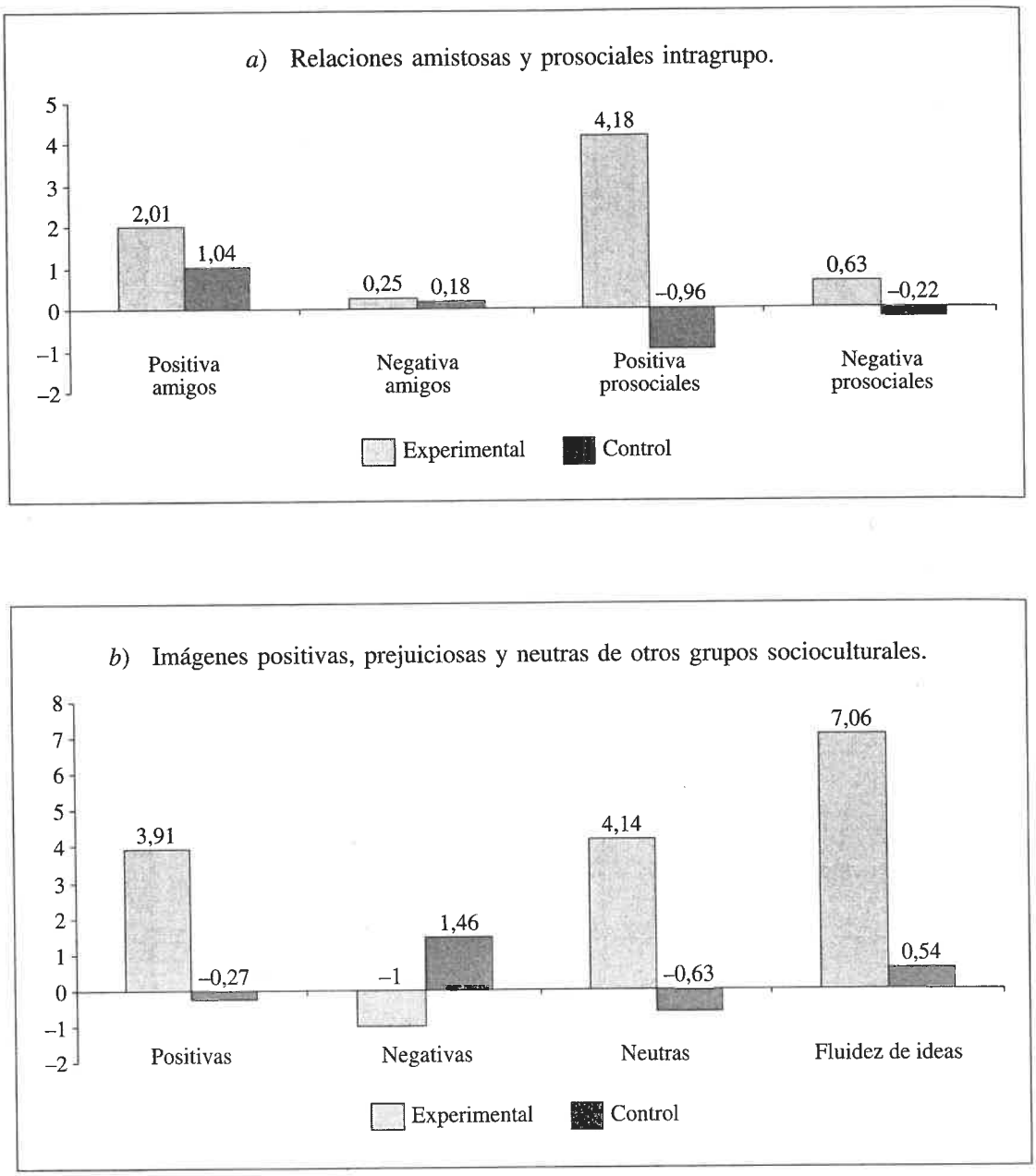


Figura 4.1.—Representación gráfica del cambio en experimentales y control en las variables objeto de estudio. Diferencia de medias pretest-postest.

© Ediciones Pirámide

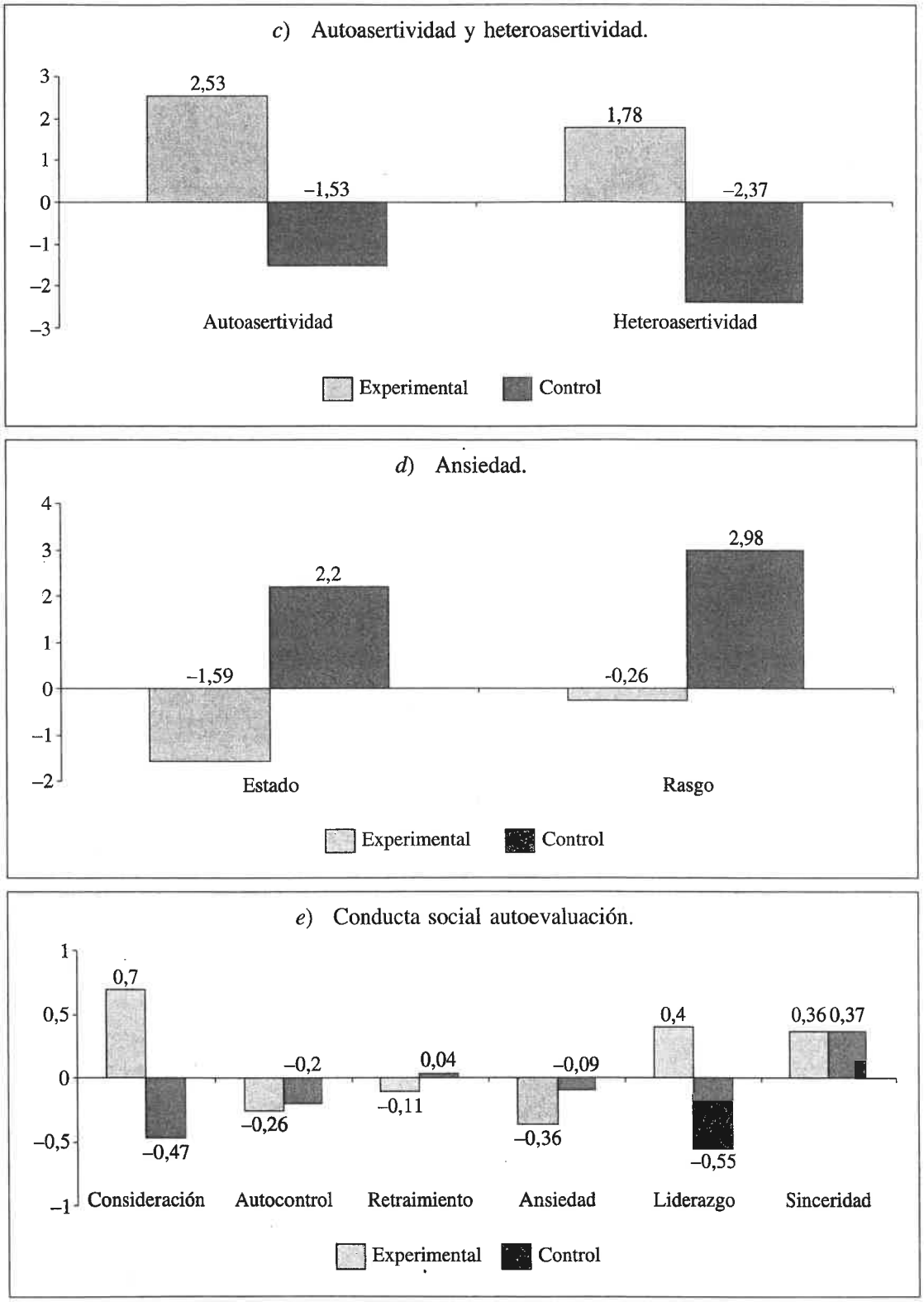
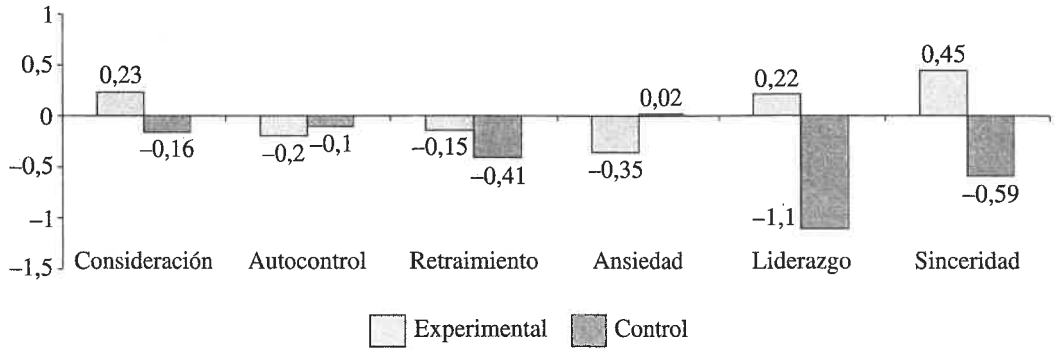


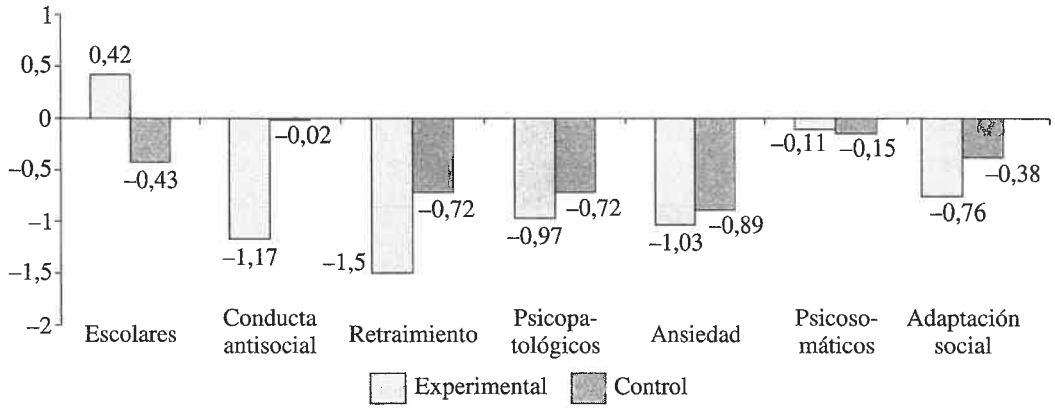
Figura 4.1 *(continuación).*

© Ediciones Pirámide

f) Conducta social evaluación profesor.



g) Problemas de conducta.



h) Conducta antisocial, altruismo y capacidad de empatía.

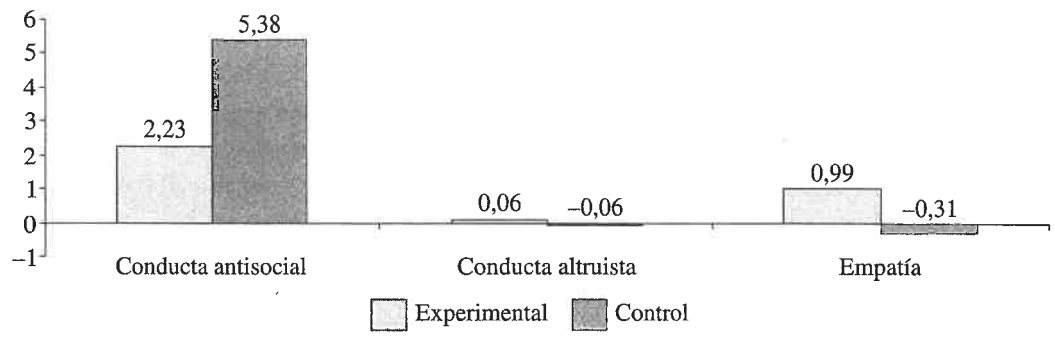


Figura 4.1 *(continuación).*

© Ediciones Pirámide

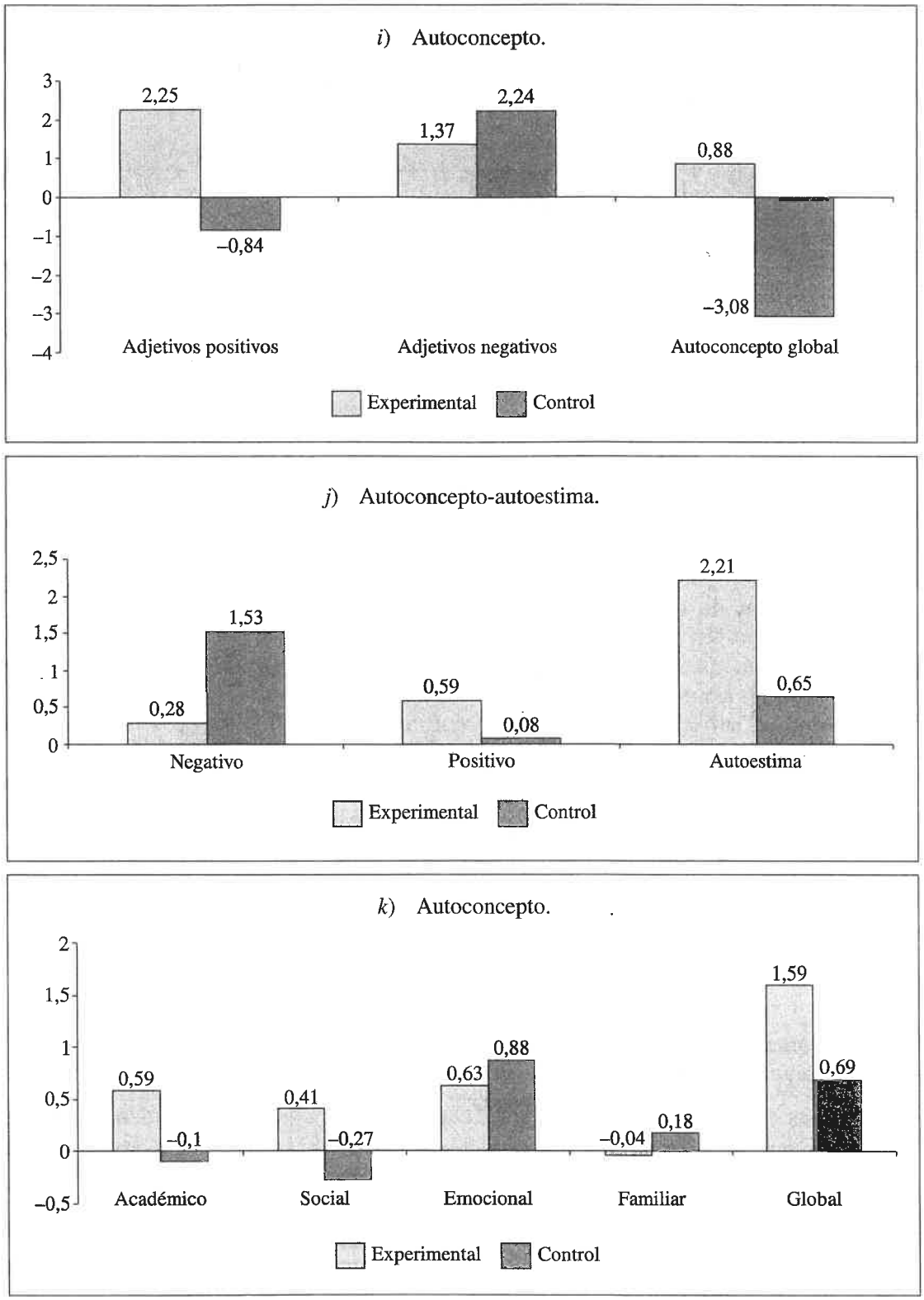


Figura 4.1 *(continuación).*

© Ediciones Pirámide

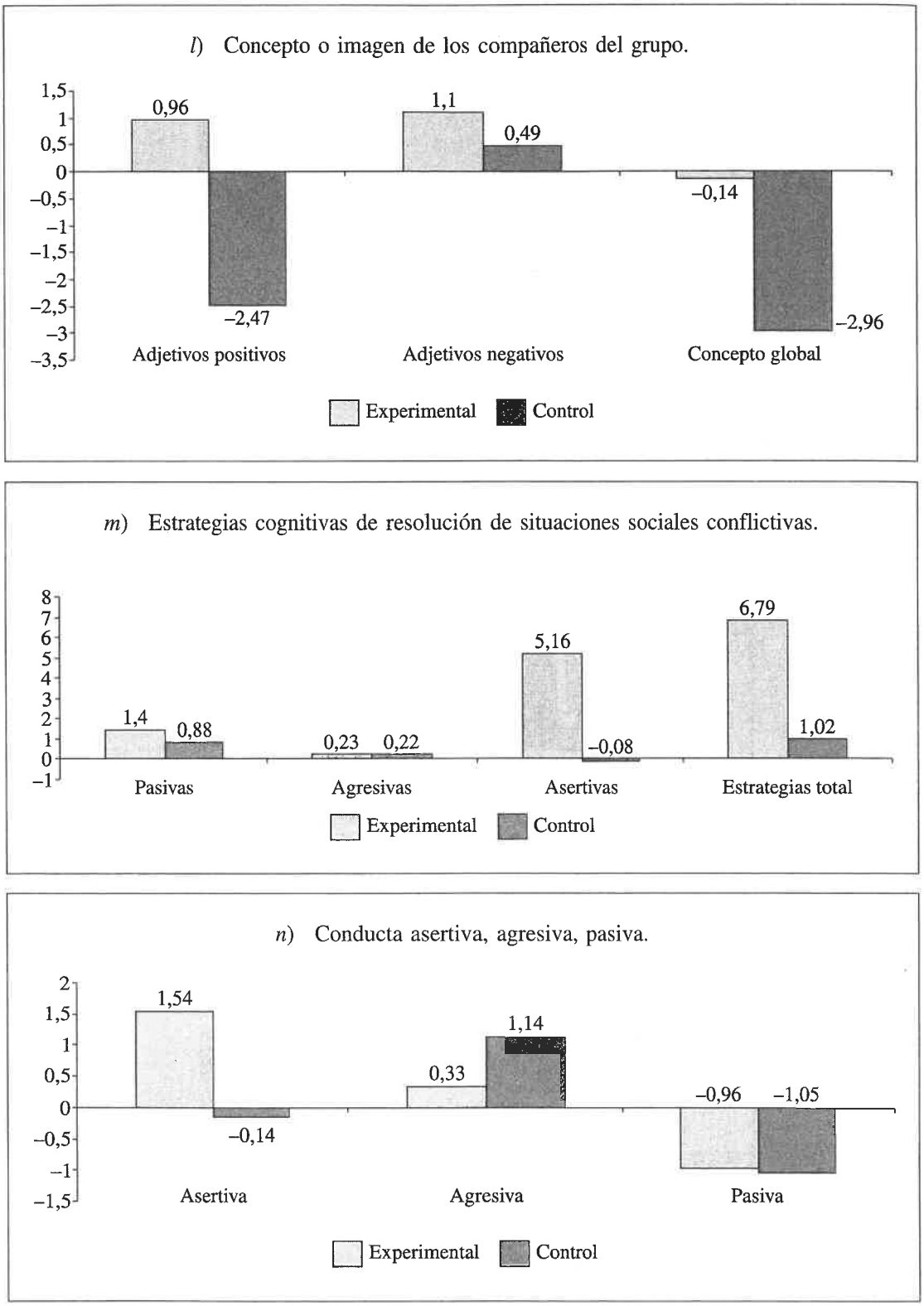


Figura 4.1 *(continuación).*

© Ediciones Pirámide

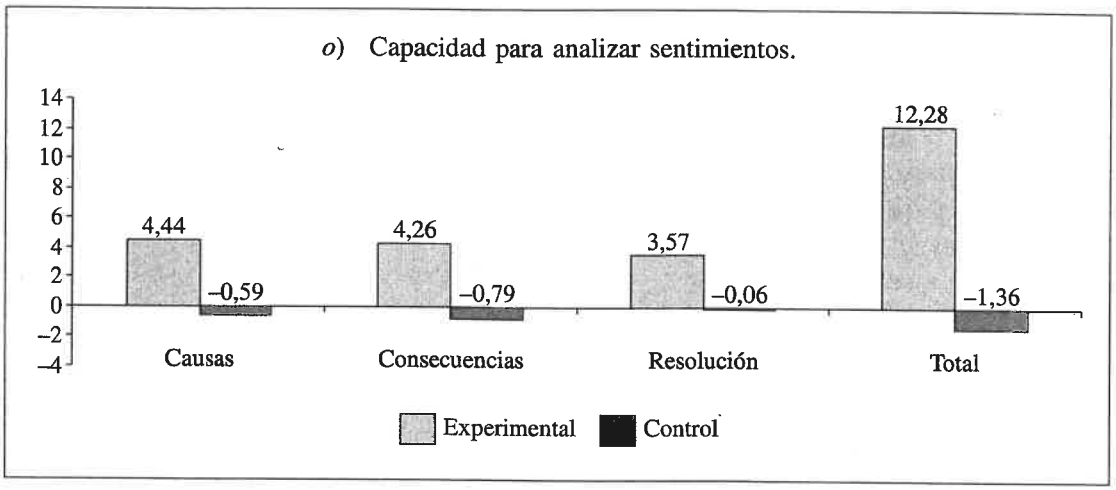


Figura 4.1 *(continuación).*

3.1.1. *Relaciones intragrupo amistosas y prosociales*

Como se puede observar en la tabla 4.2, los resultados del análisis de varianza indican que en la fase pretest había diferencias significativas entre experimentales y control, mostrando los experimentales superiores puntuaciones en elección positiva de amigos y menores puntuaciones en elección de compañeros prosociales y no prosociales. En elección negativa de amigos no se observan diferencias significativas entre ellos. El análisis de varianza de las diferencias postest-pretest en experimentales y control muestra diferencias significativas en elección positiva de compañeros prosociales y tendenciales diferencias significativas en elección positiva de amigo y en elección negativa de prosocialidad, es decir, de compañeros no prosociales, mientras que no se observan diferencias en elección negativa de amigos. El análisis de covarianza, tras neutralizar las diferencias pretest, confirma únicamente diferencias pretest-postest significativas en elección positiva de amigos y en elección positiva de compañeros prosociales. Comparando el cambio que se ha producido en los sujetos experimentales y control (véase tabla 4.1) se puede observar que:

— En elección positiva de amigos los experimentales incrementan su media 2,01, mientras que los de control únicamente lo hacen en 1,04.

— En elección positiva de compañeros prosociales los experimentales incrementan su media (4,18) frente a los de control, que la disminuyen (–0,96).

Estos resultados permiten concluir que el programa ha ejercido un efecto positivo al haber promovido: 1) un aumento en los compañeros del aula que son considerados amigos, es decir, un incremento de las relaciones de amistad dentro del grupo; 2) un aumento importante en el número de compañeros del aula que son considerados como prosociales, es decir, se produce una mejora en la imagen que se tiene de los compañeros del grupo que son vistos como personas que ayudan, comparten y colaboran. El impacto en estas variables es lógico, ya que todas las actividades del programa estimulan la interacción amistosa entre los miembros del grupo

© Ediciones Pirámide

y un importante grupo de actividades implica y requiere procesos de cooperación intragrupo. Sin embargo, el programa no ha ejercido ningún cambio en la elección negativa de amigos ni en elección negativa de compañeros prosociales, es decir, ha afectado especialmente en el incremento de variables positivas (elección de amigos y compañeros prosociales), pero no ha afectado a la disminución de las negativas (compañeros no amigos y no prosociales).

3.1.2. *Prejuicios: imágenes positivas, negativas y neutras*

El análisis de varianza (véase tabla 4.2) indica que no había diferencias significativas entre experimentales y control en la fase pretest en ninguna de las cuatro variables, observándose diferencias significativas tanto en la fase postest como en la diferencia postest-pretest en todas ellas. Si comparamos el cambio que se ha operado en los sujetos experimentales y control (véase tabla 4.1), se puede observar que:

— En imágenes positivas los experimentales incrementan su puntuación media (3,91), mientras que los de control incluso la disminuyen levemente (–0,27).

— En imágenes negativas o prejuiciosas los experimentales disminuyen su puntuación media (–1), mientras que los de control incluso la aumentan (1,46).

— En imágenes neutras o más objetivas los experimentales incrementan su puntuación media (4,14), mientras que los de control incluso la disminuyen (–0,63).

— En la fluidez de ideas o número de ideas aportadas los experimentales experimentan un importante aumento (7,06) frente a uno muy inferior de los de control (0,54).

Estos datos muestran que el grupo de control empeora, ya que disminuye la media grupal en las imágenes positivas y neutras, aumentado las negativas. Sin embargo, el grupo experimental aumenta en las positivas y en las neutras, así como la fluidez de ideas o número de ideas aportadas, disminuyendo las imágenes negativas. Los resultados obtenidos permiten sugerir que el programa ha ejercido un impacto significativo muy positivo sobre la variable prejuicios evaluada en un plano cognitivo (cogniciones prejuiciosas), ya que los adolescentes que realizaron el programa, al finalizar el curso escolar:

— Aumentaron las frases de contenido afectivo positivo hacia otros grupos socioculturales, es decir, las frases en las que se indican cualidades positivas de esos colectivos (son buenos deportistas, bailan bien, son agradables, me gustan...).

— Disminuyeron las frases con contenidos afectivos negativos, rechazantes, prejuiciosos o xenófobos (roban, son navajeros, machistas y chulos, me dan asco, no deben existir, los odio, no deberían dejarles salir de su país). Este impacto del programa en la disminución de las cogniciones negativas y prejuiciosas parece lógico, ya que un grupo de actividades del mismo están dirigidas a identificar y neutralizar actitudes negativas, xenófobas y discriminatorias.

© Ediciones Pirámide

— Incrementaron las frases de contenido afectivo neutro, es decir, frases en las que se define más objetivamente al colectivo y sin que se produzca una implicación afectiva hacia el mismo (hacen paella, tienen un equipo de fútbol, hablan español, pertenecen a la CEE...).

— Aumentaron el número de ideas aportadas en la tarea. Esto puede implicar la disposición de más información y conocimiento de los colectivos socioculturales estudiados después de realizar el programa. Este ascenso de la fluidez de ideas puede estar mediado por el uso de esta técnica de frases incompletas en diversas actividades del programa y evidencia mayor capacidad asociativa de los experimentales, capacidad que está por otro lado vinculada al pensamiento creativo.

Una transformación que hemos observado en el plano cualitativo ha sido la de pasar de formular afirmaciones categóricas generalizantes y prejuiciosas de otros grupos (por ejemplo, los gitanos roban) a una relativización de los mismos (por ejemplo, aunque algunos roban otros trabajan y son honrados), es decir, se relativiza y se evita la generalización. Asimismo, se ha observado un tránsito de una actitud de rechazo y emocionalmente negativa hacia el colectivo (son brutos y violentos) a otra más objetiva o neutra desde la que se pueden contemplar tanto aspectos positivos como negativos del colectivo de forma integrada (aunque son un poco brutos, también pueden ser amables y cordiales).

3.1.3. *Autoasertividad-heteroasertividad*

Como se puede observar en la tabla 4.2, los resultados del análisis de varianza indican que había diferencias significativas entre experimentales y control, en la fase pretest en autoasertividad y en heteroasertividad, mostrando los experimentales puntuaciones significativamente inferiores a los de control. Y asimismo, se evidencian diferencias postest-pretest significativas en ambas variables. El análisis de covarianza, tras neutralizar las diferencias pretest, confirma únicamente diferencias postest-pretest significativas en la variable autoasertividad. Comparando el cambio que se ha producido en los sujetos experimentales y control (véase tabla 4.1), se puede observar que:

— En autoasertividad, los experimentales incrementan su puntuación media (2,53), mientras que los de control incluso la disminuyen (–1,53).

— En heteroasertividad los experimentales incrementan su puntuación media (1,78), mientras que los de control incluso muestran una importante disminución (–2,37).

— Mientras que los experimentales mejoran en las dos variables, es decir, aumentan sus conductas auto y heteroasertivas, los de control empeoran, disminuyendo ambos tipos de conducta asertiva.

Estos datos confirman que el programa ha ejercido una mejora significativa en la autoasertividad o grado en el que la persona se concede a sí misma los derechos

© Ediciones Pirámide

básicos asertivos (cambiar de opinión, elogiar y recibir elogios, no entender algo, hacer y rechazar peticiones, aceptar y rechazar críticas...). Si bien los adolescentes experimentales muestran un aumento en heteroasertividad frente a una disminución importante de la misma en los de control, estas diferencias no se han mostrado estadísticamente significativas en el análisis de covarianza.

3.1.4. *Ansidedad estado-rasgo*

Como se observa en la tabla 4.2, los resultados del análisis de varianza confirman que no había diferencias significativas entre experimentales y control en la fase pretest ni en ansiedad rasgo ni estado, observándose diferencias significativas tanto en la fase postest como en la diferencia postest-pretest en ambas variables. Si comparamos el cambio que se ha operado en los sujetos experimentales y control (véase tabla 4.1), se puede observar que:

— En ansiedad estado los experimentales disminuyen su puntuación media (–1,59), mientras que los de control muestran un importante incremento (2,20).

— En ansiedad rasgo los experimentales disminuyen levemente su puntuación media (–0,26), mientras que los de control muestran un importante incremento (2,98).

— Mientras que los experimentales disminuyen su ansiedad tanto estado como rasgo, los de control aumentan en ambas variables.

Así, los resultados obtenidos ratifican que el programa ha tenido un impacto positivo y significativo al disminuir tanto la ansiedad estado (estados transitorios de ansiedad, tensión, preocupación, nerviosismo...) como la ansiedad rasgo (tendencia más estable de propensión a la ansiedad, personalidad ansiosa). Esta etapa es una etapa de fuerte ansiedad (por los cambios internos que se operan, porque la interacción social pese a ser objeto de deseo también es fuente de conflictos y tensiones...), por lo que podría ser esperable que esta variable aumente en este período evolutivo como sucede en los sujetos de control. Así, el programa neutraliza la elevación esperable y promueve una disminución significativa. Tal vez este efecto sea debido al hecho de que muchas actividades del programa que implican la dramatización, el diálogo, la comunicación... estimulan la expresión emocional y la descarga de tensiones.

3.1.5. *Conducta social (autoevaluación)*

Los resultados de análisis de varianza (véase tabla 4.2) pusieron de manifiesto que en la fase pretest había diferencias significativas entre los experimentales y los de control en las conductas de consideración por los demás y en las conductas de liderazgo. Y también se dieron significativas diferencias postest-pretest en ambas variables. En el resto de las variables (autocontrol, retraimiento, ansiedad, sinceridad)

© Ediciones Pirámide

fueron homogéneos en pretest y tuvieron similar nivel de cambio, ya que sus diferencias postest-pretest no fueron significativas. El análisis de covarianza, tras neutralizar las diferencias pretest, confirma únicamente diferencias significativas postest-pretest en la variable consideración por los demás. Si comparamos el cambio que se ha operado en los sujetos experimentales y control (véase tabla 4.1), se puede observar que:

- En la variable consideración por los demás los experimentales incrementan su puntuación media (0,70), mientras que los de control incluso la disminuyen (–0,47).
- En la variable autocontrol los experimentales muestran una leve disminución de su puntuación media (–0,26) en la misma dirección y grado que los de control (–0,20).
- En la variable retraimiento los experimentales disminuyen muy levemente (–0,11), mientras que los de control experimentan un ligero aumento (0,04).
- En la variable ansiedad los experimentales disminuyen su media (–0,36) en la misma dirección que los de control, que también disminuyen levemente (–0,09).
- En la variable liderazgo los experimentales aumentan su puntuación media (0,40), mientras que los de control muestran una disminución de las conductas de liderazgo (–0,55).

Estos resultados, en primer lugar, ponen de relieve que los cambios en la conducta social tanto en los experimentales como en los de control son escasos. Únicamente se confirma un impacto significativo del programa en las conductas de consideración con los demás mostrando los experimentales un aumento significativo de este tipo de conductas frente a los de control. Estos datos sugieren un efecto positivo del programa, ya que los adolescentes que participaron en esta experiencia informaron haber aumentado sus conductas de sensibilidad social, preocupación y consideración por los compañeros, aunque en la variable liderazgo, asociada a ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en uno mismo y espíritu de servicio, si bien se observó un incremento en los experimentales frente a una disminución en los de control, sin embargo estas diferencias no fueron estadísticamente significativas. No se confirmó ningún impacto del programa en variables como autocontrol, retraimiento y ansiedad en las interacciones sociales.

3.1.6. *Conducta social (evaluación del profesor)*

Como se puede observar en la tabla 4.2, los resultados del análisis de varianza pusieron de manifiesto que en la fase pretest había diferencias significativas entre los experimentales y los de control en las conductas de autocontrol y de ansiedad-timidez. La diferencia postest-pretest entre experimentales y control fue únicamente significativa en las conductas de liderazgo. Habiendo encontrado diferencias significativas a priori en la variable ansiedad-timidez, se realizó un análisis de covarianza de las diferencias postest-pretest que tuviera en cuenta las diferencias en el pretest, con-

© Ediciones Pirámide

firmándose diferencias significativas entre experimentales y control. En el resto de las variables (consideración por los demás, autocontrol, retraimiento) experimentales y control tuvieron un similar nivel de cambio. Al comparar los cambios que se producen en los sujetos experimentales y control (véase tabla 4.1), se puede observar que:

— En las conductas de consideración por los demás los experimentales incrementan su puntuación media (0,23), mientras que los de control incluso la disminuyen (–0,16).
— En las conductas de autocontrol los experimentales muestran una leve disminución de su puntuación media (–0,20) en la misma dirección y parecido grado que los de control (–0,10), lo que apunta en la misma dirección que en la autoevaluación.
— En las conductas de retraimiento los experimentales disminuyen su puntuación muy levemente (–0,15), en la misma dirección que los de control (–0,41).
— En las conductas de ansiedad los experimentales disminuyen su media (–0,35), mientras que los de control muestran un ligero aumento (0,02).
— En las conductas de liderazgo los experimentales aumentan significativamente su puntuación media (0,22), mientras que los de control muestran una disminución de estas conductas (–1,10), lo que apunta en la misma dirección que en la autoevaluación.

Estos resultados, obtenidos a partir de la evaluación realizada por los profesores, apuntan en la misma dirección que los provenientes de la autoevaluación, pudiéndose observar que los cambios en la conducta social tanto en los experimentales como en los de control son en general escasos, de pequeña magnitud. Desde la heteroevaluación únicamente se confirman diferencias significativas en la variable liderazgo y en las conductas de ansiedad. Estos datos sugieren un efecto positivo del programa, ya que los adolescentes que participaron en esta experiencia, en opinión de los profesores, aumentaron las conductas asociadas a ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en uno mismo y espíritu de servicio, disminuyendo las conductas de ansiedad-timidez en las interacciones sociales. No se confirma ningún impacto del programa en variables como: consideración (aunque aumenta en los experimentales y disminuye en los de control en la misma dirección que la autoevaluación), autocontrol (disminuye un poco en ambos) y retraimiento (disminuye algo en ambos).

3.1.7. *Problemas de conducta (evaluación de los padres)*

Como se puede observar en la tabla 4.2, los análisis de varianza confirman que en la fase pretest no había diferencias significativas entre experimentales y control en ninguno de los problemas de conducta evaluados por los padres. En la fase postest se encuentran diferencias significativas en conductas de ansiedad y en retraimiento-timidez. Las diferencias postest-pretest fueron significativas en conducta antisocial, lo que evidencia el positivo impacto del programa en esta variable. Por otro lado, se realizó un análisis de covarianza de las diferencias postest-pretest en las va-

© Ediciones Pirámide

riables timidez-retraimiento y ansiedad considerando las diferencias a priori, cuyos resultados confirman un efecto significativo del programa en la variable timidez-retraimiento. Comparando el cambio que se ha producido en los sujetos experimentales y control (véase tabla 4.1), se puede observar que:

- En la variable problemas escolares los experimentales incrementan su puntuación media (0,42), mientras que los de control la disminuyen (–0,43).
- En la variable conducta antisocial los experimentales disminuyen su media (–1,17), mientras que los de control apenas cambian (–0,02).
- En la variable retraimiento-timidez, los experimentales muestran una disminución (–1,50) frente a los de control, que aun disminuyendo lo hacen en menor magnitud (–0,72).
- En la variable trastornos psicopatológicos, tanto experimentales (–0,97) como control (–0,72) disminuyen.
- En la variable trastornos de ansiedad, tanto experimentales (–1,03) como control (–0,89) disminuyen.
- En la variable trastornos psicosomáticos, experimentales (–0,11) y control (–0,15) disminuyen, aunque muy ligeramente.
- En la variable adaptación social, tanto experimentales (–0,76) como control (–0,38) disminuyen.

Respecto a los diversos problemas de conducta evaluados por los padres, se observa una tendencia a la disminución, aunque de poca magnitud, en la misma dirección que informan los profesores y los propios adolescentes (BAS). Los resultados obtenidos sugieren que el programa de intervención ha tenido un impacto significativamente positivo en la disminución de las conductas antisociales, referidas a comportamientos que pueden clasificarse como agresivos («discute mucho», «destruye cosas de los demás») y a otros que no siéndolo pueden dificultar relaciones sociales adecuadas («tiene cambios repentinos de humor», «es obstinado, rencoroso, irritable», «miente o engaña», «desobedece las órdenes que se le dan»). Asimismo, se confirma un efecto positivo del programa en la disminución de conductas de retraimiento-timidez en las interacciones sociales con iguales. Sin embargo, el programa no afectó significativamente a problemas de conducta escolares, psicopatológicos, de ansiedad y psicosomáticos.

3.1.8. *Conducta antisocial*

El análisis de varianza (véase tabla 4.2) indica que en la fase pretest no había diferencias significativas entre experimentales y control; sin embargo, en la fase postest, y en la diferencia postest-pretest, se dieron diferencias significativas entre ambos en la variable conducta antisocial. Si comparamos el cambio que se ha operado en los sujetos experimentales y control (véase tabla 4.1), se puede observar que los experimentales aumentan su puntuación media (2,23), pero los sujetos de control la incrementan significativamente mucho más (5,38).

© Ediciones Pirámide

Si bien no resultaba esperable un aumento de las conductas antisociales en ambas condiciones, tal vez el incremento de este tipo de comportamientos tanto en experimentales como control puede poner de relieve una tendencia a la elevación de estas conductas durante la adolescencia. Los resultados obtenidos sugieren que el programa tuvo un efecto significativamente positivo en la dirección de inhibir el aumento de diversas conductas antisociales, algunas de las cuales es esperable que aparezcan en este período evolutivo, conductas tales como mentir, falsificar notas, romper objetos, pegar, fumar, beber...

Además, estos datos ratifican los resultados obtenidos en la escala de problemas de conducta cumplimentada por los padres, en la que también se constató un impacto significativo del programa en la conducta antisocial. Si bien los padres informaron de una disminución significativa de las conductas antisociales en los experimentales, en la autoevaluación únicamente se observa un menor aumento de estas conductas en los experimentales frente a los de control. Estas discrepancias pueden ser lógicas, ya que algunas de las conductas antisociales de las que los adolescentes informan no aparecen en contextos en los que los padres pueden observarlas (fumar, beber, romper objetos u otro tipo de transgresión a las normas). No obstante, el hecho de que el impacto en las conductas antisociales haya sido significativo tanto en la evaluación de los padres como en la autoevaluación sugiere un positivo efecto del programa sobre este tipo de conductas.

3.1.9. *Conducta prosocial altruista*

Como se puede observar en la tabla 4.2, el análisis de varianza indica que en la conducta prosocial altruista no había diferencias significativas entre experimentales y control ni en la fase pretest, ni en postest ni en la diferencia postest-pretest. Si comparamos el cambio que se produce en los sujetos experimentales y control (véase tabla 4.1), se puede observar que los experimentales aumentaron muy poco sus conductas altruistas (0,06), mientras que los de control, si bien disminuyeron, lo hicieron también escasamente (–0,06). Estos datos evidencian que el programa no tuvo un impacto significativo en el incremento de las conductas altruistas.

3.1.10. *Empatía*

Los resultados del análisis de varianza (véase tabla 4.2) confirman que si bien no había diferencias significativas entre experimentales y control en la fase pretest, las diferencias postest-pretest fueron significativas en la variable empatía. Al comparar el nivel de cambio experimentado en ambas condiciones (véase tabla 4.1), se puede observar que los experimentales mostraron un incremento de su capacidad de empatía (0,99), mientras que los de control experimentaron una disminución de la misma (–0,31). Estos resultados ratifican que el programa ejerció un impacto significativamente positivo, aumentando la capacidad de empatía o capacidad afectiva y cognitiva para percibir y hacerse cargo del estado emocional de otro.

© Ediciones Pirámide

3.1.11. *Autoconcepto*

Los resultados del análisis de varianza (véase tabla 4.2) confirman que en la fase pretest no había diferencias significativas entre experimentales y control, ni en el número de adjetivos positivos elegidos para definirse a uno mismo, ni en los negativos ni en la diferencia de ambos indicadora del autoconcepto global. Sin embargo, en la fase postest, y en la diferencia postest-pretest, se evidencian diferencias significativas en el número de adjetivos positivos elegidos en la autodefinición y en la diferencia de positivos y negativos que determina el autoconcepto global evaluado mediante un listado de adjetivos. Comparando el cambio que se ha producido en los sujetos experimentales y control (véase tabla 4.1), se puede observar que:

— Los experimentales muestran un incremento importante del número de adjetivos positivos que eligen para definirse (2,25), frente a los de control, que incluso disminuyen su puntuación media (–0,84).
— Sin embargo, en relación al número de adjetivos negativos elegidos para definirse, aumentan en los experimentales (1,37) y aún más en los de control (2,24).
— El autoconcepto global (diferencia entre adjetivos positivos y negativos), en los experimentales mejora (0,88), mientras que en los de control muestra un importante descenso (–3,08).

Estos resultados sugieren que el programa ejerció un efecto positivo en el autoconcepto, al haber estimulado: 1) un incremento del número de adjetivos positivos seleccionados para autodefinirse, es decir, una mayor capacidad para ver aspectos positivos de uno mismo, así como 2) una mejora del autoconcepto global, valorándose más aspectos positivos que negativos. De los datos obtenidos cabe resaltar que tanto experimentales como control muestran un incremento del número de adjetivos negativos elegidos para autodefinirse. Tal vez estas elevaciones estén relacionadas con una característica evolutiva de esta etapa: alta autocrítica interna no manifiesta e hipercrítica manifiesta de la realidad exterior (profesores, padres, sociedad...). Este aumento también se constata en otro test (AC) con el que se mide el autoconcepto negativo y en el que los adolescentes de ambas condiciones también muestran incrementos. No obstante, en ambos tests los experimentales aumentan menos su autoconcepto negativo. Tal vez una explicación de esto puede ser que el programa de intervención realizado, en el que varias actividades están dirigidas a mejorar la autoimagen, haya podido ejercer un efecto de freno en lo que se refiere a la autocrítica.

3.1.12. *Autoconcepto-autoestima*

Los análisis de varianza (véase tabla 4.2) confirman que en la fase pretest no había diferencias significativas entre los experimentales y los de control en autoconcepto negativo, en autoconcepto positivo ni en autoconcepto-autoestima. Sin embargo, en la fase postest se dieron diferencias significativas en autoconcepto-autoestima y tendenciales diferencias en autoconcepto positivo y negativo. Las diferencias postest-pretest entre experimentales y control fueron tendencialmente significativas

© Ediciones Pirámide

para autoconcepto-autoestima. Debido a las tendenciales diferencias en postest, se realizaron análisis de covarianza de las diferencias pretest-postest teniendo en cuenta las diferencias en el pretest, cuyos resultados confirmaron que las diferencias en autoconcepto-autoestima fueron significativas y tendencialmente significativas para autoconcepto negativo. Al comparar los cambios que se producen en los sujetos experimentales y control (véase tabla 4.1), se puede observar que:

— Los experimentales aumentan levemente su puntuación en autoconcepto negativo (0,28) y los de control muestran una elevación bastante superior (1,53) (en la evaluación mediante adjetivos se observaba la misma tendencia, una elevación de los adjetivos negativos en experimentales y control, aunque superior en los de control).
— En autoconcepto positivo, los experimentales aumentan ligeramente su puntuación (0,59), mientras que los de control apenas cambian (0,08).
— Los experimentales aumentan bastante en la variable autoconcepto-autoestima (2,21) en la misma dirección que los de control, que también aumentan aunque en menor medida (0,65).

Estos datos ponen de manifiesto que el programa tuvo un efecto significativamente positivo mejorando el autoconcepto-autoestima de los adolescentes, lo que ratifica los resultados obtenidos al evaluar el autoconcepto mediante el listado de adjetivos. Por otro lado, los experimentales aumentaron menos su autoconcepto negativo, observándose tendenciales diferencias con los de control, y aumentaron más su autoconcepto positivo, aunque en esta variable no se hallaron diferencias estadísticamente significativas.

3.1.13. *Autoconcepto: académico, social, emocional, familiar y global*

Como se puede observar en la tabla 4.2, los resultados del análisis de varianza confirman que no había diferencias pretest entre experimentales y control en el autoconcepto global ni en ninguna de las dimensiones medidas del autoconcepto: académico, social, emocional, familiar. Sin embargo, las diferencias postest-pretest resultaron significativas en autoconcepto social y tendencialmente significativas en autoconcepto académico. Si procedemos a comparar el nivel de cambio que se ha producido en los sujetos experimentales y control (véase tabla 4.1), se puede observar que:

— En autoconcepto académico los experimentales aumentan su puntuación media (0,59), mientras que los de control disminuyen (–0,10).
— En autoconcepto social los experimentales muestran un incremento de su puntuación (0,41), mientras que los de control disminuyen (–0,27).
— En autoconcepto emocional, los experimentales aumentan su puntuación (0,63) en la misma dirección que los de control (0,88).
— En autoconcepto familiar apenas se dan cambios ni en los experimentales (–0,04) ni en los de control (0,18).

© Ediciones Pirámide

— En autoconcepto global los experimentales muestran un incremento (1,59) superior al obtenido por los de control (0,69).

Estos resultados ponen de relieve que el programa ha tenido un efecto significativamente positivo en lo que se refiere al autoconcepto social, aspecto ampliamente trabajado en el programa, y sólo un efecto tendencial en el autoconcepto académico. Aunque los experimentales han mostrado una mayor elevación de su autoconcepto global, estas diferencias no han sido estadísticamente significativas.

3.1.14. *Concepto de los compañeros del grupo*

El análisis de varianza (véase tabla 4.2) confirma que no había diferencias significativas en la fase pretest entre experimentales y control, ni en el número de adjetivos positivos elegidos para definir a los compañeros del grupo, ni en los adjetivos negativos ni en la diferencia de ambos indicadora del concepto global que se tiene de los compañeros del grupo. Sin embargo, en la fase postest, y en la diferencia postest-pretest, se evidencian diferencias significativas en el número de adjetivos positivos elegidos para definir a los compañeros del grupo y en la diferencia de positivos y negativos que determina el concepto global de los compañeros. Comparando el cambio que se ha producido en los sujetos experimentales y control (véase tabla 4.1), se puede observar que:

— Los experimentales muestran un incremento importante del número de adjetivos positivos que eligen para definir a los compañeros del grupo (0,96), frente a los de control, que disminuyen mucho su puntuación (–2,47).
— Sin embargo, en relación al número de adjetivos negativos elegidos para definir a los compañeros, aumentan tanto en los experimentales (1,1) como en los de control (0,49), lo que también se observa en adjetivos negativos elegidos para definirse a uno mismo.
— El concepto global de los compañeros del grupo (diferencia entre adjetivos positivos y negativos) en los experimentales desciende levemente (–0,14), mientras que los de control muestran un importante descenso de la puntuación global en la imagen que tienen de los compañeros (–2,96).

Estos resultados ratifican que el programa ejerció un efecto positivo en el concepto o imagen de los compañeros del grupo al haber estimulado un incremento del número de adjetivos positivos seleccionados para definirles, es decir, una mayor capacidad para ver aspectos positivos de los compañeros. Tal vez el incremento de esta capacidad puede estar relacionado con un conjunto de actividades del programa que están dirigidas a ampliar el conocimiento de los demás mejorando la imagen que se tiene de los compañeros del grupo. Asimismo se observa un impacto significativo de la intervención en el concepto global que se tiene de los demás, aunque en este caso el programa únicamente neutraliza un empeoramiento. Llama la atención que tanto experimentales como control muestren un incremento del número de adjetivos negativos elegidos para definir a los compañeros del grupo. Tal vez estas ele-

© Ediciones Pirámide

vaciones estén asociadas, como señalaba previamente, con una característica evolutiva de la etapa: alta autocrítica interna no manifiesta e hipercrítica manifiesta del exterior.

3.1.15. *Estrategias cognitivas de resolución de situaciones sociales conflictivas*

Los resultados del análisis de varianza (véase tabla 4.2) indican que no había diferencias significativas pretest entre experimentales y control en las estrategias agresivas, en las asertivas y en el número de estrategias totales, aunque se encontraron diferencias en las estrategias pasivas. En la fase postest, se dieron diferencias significativas en las estrategias pasivas, en las asertivas y en el número total de estrategias, pero de éstas sólo se encontraron diferencias significativas postest-pretest en las estrategias asertivas y en el total de estrategias. Si comparamos el cambio que se ha operado en los sujetos experimentales y control (véase tabla 4.1), se puede observar que:

— En las estrategias pasivas los experimentales aumentan su media grupal (1,4) en la misma dirección que los de control (0,88).
— En las estrategias agresivas, tanto experimentales (0,23) como control (0,22) aumentan levemente.
— En las estrategias asertivas los experimentales muestran un gran aumento de su puntuación (5,16), mientras que los de control disminuyen levemente (–0,08).
— En el número total de estrategias disponibles, los experimentales obtienen un notorio ascenso (6,79), mientras que los de control muestran una ligera elevación (1,02).

Estos datos confirman que el programa ha tenido un efecto positivo, aumentando significativamente la cantidad de estrategias cognitivas asertivas de resolución de situaciones sociales, así como la cantidad total de estrategias cognitivas disponibles para afrontar situaciones sociales tales como participar en un robo, entrar en un grupo de iguales, decir no, afrontar el rechazo, responder a una agresión... Sin embargo, el programa no ejerció impacto alguno en la disminución de estrategias pasivas y agresivas, las cuales experimentaron también un aumento.

3.1.16. *Conducta social: asertiva, agresiva y pasiva*

Los resultados del análisis de varianza ponen de manifiesto que en la fase pretest no había diferencias significativas entre experimentales y control en las conductas agresivas y pasivas, únicamente se dieron tendenciales diferencias en las conductas asertivas. En la fase postest, y en la diferencia postest-pretest, se obtuvieron únicamente diferencias significativas en las conductas asertivas. Debido a las tendenciales diferencias existentes entre experimentales y control en la fase pretest en las conduc-

© Ediciones Pirámide

tas asertivas, se realizó un análisis de covarianza de las diferencias postest-pretest teniendo en cuenta las diferencias a priori, cuyos resultados evidenciaron que las diferencias postest-pretest en experimentales y control fueron significativas para las conductas asertivas en la interacción social. Al comparar el cambio que se ha producido en los sujetos experimentales y control (véase tabla 4.1), se puede observar que:

— En conducta asertiva los experimentales muestran un aumento en la media grupal de este tipo de conducta (1,54), mientras que los de control disminuyen aunque levemente sus conductas asertivas (–0,14).
— En conducta agresiva los experimentales aumentan (0,33) en la misma dirección que los de control, aunque éstos lo hacen con mayor magnitud (1,14).
— En conducta pasiva, tanto los experimentales (–0,96) como los de control (–1,05) disminuyen de forma similar.

Estos resultados confirman que el programa ha tenido un efecto positivo al haber estimulado en los experimentales un incremento significativo de las conductas asertivas en diversas situaciones de interacción social con iguales. Esto es, una mayor tendencia a expresarse de forma directa, pero no coercitiva, en situaciones tales como dar o recibir felicitaciones, pedir favores, iniciar y mantener conversaciones, rehusar peticiones, realizar críticas, manifestar sentimientos, etc. Sin embargo, y pese a que los experimentales muestran un menor aumento de sus conductas agresivas frente a los de control, no se puede confirmar un efecto significativo del programa en las conductas agresivas ni tampoco en las conductas pasivas, que, aunque disminuyen, lo hacen en magnitud similar en ambas condiciones.

3.1.17. *Capacidad de análisis de sentimientos*

Los análisis de varianza realizados ponen de relieve que en la fase pretest había diferencias significativas entre experimentales y control en la variable causas y tendencialmente en consecuencias, no encontrándose diferencias en resolución o afrontamiento ni en la fluidez de ideas referidas al análisis de sentimientos. En la fase postest, y en la diferencia postest-pretest, se dieron diferencias significativas en las cuatro variables. Puesto que se dieron diferencias significativas en las variables causas durante el pretest, se realizaron análisis de covarianza de las diferencias postest-pretest teniendo en cuenta las diferencias existentes a priori entre experimentales y control, cuyos resultados confirmaron que las diferencias postest-pretest entre experimentales y control fueron significativas en ambas variables. Al comparar el cambio que se ha producido en ambas condiciones (véase tabla 4.1), se puede observar:

— En la capacidad para analizar las causas o situaciones que provocan diversos sentimientos los experimentales muestran un significativo incremento en la media grupal (4,44), mientras que los de control disminuyen ligeramente (–0,59).
— En la capacidad para analizar las consecuencias que generan determinados sentimientos, los experimentales tienen un significativo aumento (4,26), mientras que los de control disminuyen levemente (–0,79).

© Ediciones Pirámide

— En la capacidad de analizar formas de resolución de variados sentimientos, los experimentales consiguen incrementar significativamente su puntuación media grupal (3,57), mientras que los de control prácticamente muestran una puntuación similar a la fase pretest (–0,06).
— En la fluidez de ideas referidas al análisis de sentimientos en distintas dimensiones (causas, consecuencias, resolución), los experimentales aumentan significativamente y de forma muy relevante su media grupal (12,28), teniendo los sujetos de control una ligera disminución en esta capacidad (–1,36).

Estos resultados ponen de relieve un impacto significativo del programa en la capacidad de analizar sentimientos, es decir, las causas, factores o situaciones que los provocan, las consecuencias o impacto de estos sentimientos, así como las formas de resolución de emociones tales como ira, tristeza, envidia o miedo. Así, los resultados confirman que el programa estimuló en los experimentales un incremento en su capacidad para analizar diversos sentimientos negativos generando un mayor número de ideas en relación a las tres dimensiones medidas. Este positivo impacto del programa en la capacidad de analizar sentimientos negativos puede relacionarse con un conjunto de actividades del mismo con las que se identifican y analizan variadas emociones tanto positivas como negativas.

3.1.18. *Síntesis de resultados*

Los resultados presentados y descritos previamente permiten confirmar que el programa ha ejercido un efecto significativamente positivo al haber promovido:

1. *Una mejora de las relaciones intragrupo amistosas y prosociales* que se pone de relieve en: 1) un aumento en el número de compañeros del aula que son considerados amigos, es decir, un incremento de las relaciones de amistad dentro del grupo, y 2) un aumento importante en el número de compañeros del aula que son considerados como prosociales, es decir, se produce una mejora en la imagen que se tiene de los compañeros del grupo que son vistos como personas que ayudan, comparten y colaboran (se confirma parcialmente la hipótesis 14).
2. *Una disminución de los prejuicios* que se evidencia en: 1) un incremento de las frases de contenido afectivo positivo hacia otros grupos socioculturales, es decir, frases en las que se indican cualidades positivas de esos colectivos (son buenos deportistas, bailan bien, son agradables, me gustan...); 2) una disminución de las frases con contenidos afectivos negativos, rechazantes, prejuiciosos o xenófobos (roban, son navajeros, machistas y chulos, me dan asco, no deben existir, los odio, no deberían dejarles salir de su país); 3) un incremento de las frases de contenido afectivo neutro, es decir, las frases en las que se define más objetivamente al colectivo, sin implicarse afectivamente (hacen paella, tienen un equipo de fútbol, hablan español, pertenecen a la CEE...), y 4) una elevación del número de ideas aportadas en la tarea (se confirma la hipótesis 6).

© Ediciones Pirámide

3. *Un aumento de la autoasertividad* o grado en el que la persona se concede a sí misma los derechos básicos asertivos (cambiar de opinión, elogiar y recibir elogios, no entender algo, hacer y rechazar peticiones, aceptar y rechazar críticas...) (se confirma la hipótesis 2).
4. *Un descenso de la ansiedad, tanto la ansiedad estado* (estados transitorios de ansiedad, tensión, preocupación, nerviosismo...) *como la ansiedad rasgo* (tendencia más estable de propensión a la ansiedad, personalidad ansiosa) (se confirma la hipótesis 13).
5. *Un aumento de las conductas sociales de consideración con los demás*, de las conductas de sensibilidad social o preocupación por los demás, en particular por aquellos que tienen problemas y son rechazados o postergados (se confirma parcialmente la hipótesis 1).
6. *Un incremento de las conductas de liderazgo*, conductas asociadas a ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en uno mismo y espíritu de servicio, así como *una disminución de las conductas sociales de ansiedad-timidez* en la interacción social (se confirma parcialmente la hipótesis 1).
7. *Una disminución de problemas de conducta antisocial* referidas a comportamientos que pueden clasificarse como agresivos («discute mucho», «destruye cosas de los demás») y a otros que no siéndolo pueden dificultar relaciones sociales adecuadas («tiene cambios repentinos de humor», «es obstinado, rencoroso, irritable», «miente o engaña», «desobedece las órdenes que se le dan»), así como *una disminución de conductas de timidez-retraimiento* (se confirma parcialmente la hipótesis 15).
8. *La inhibición del aumento de diversas conductas antisociales,* algunas de las cuales pueden aparecer con más frecuencia en este período evolutivo, conductas tales como mentir, no acudir al colegio, falsificar notas, romper objetos, pegar, fumar, beber... (se confirma la hipótesis 4).
9. *Un incremento de la capacidad de empatía* o capacidad afectiva y cognitiva para percibir y hacerse cargo del estado emocional de otro (se confirma la hipótesis 12).
10. *Una mejora del autoconcepto global,* que se manifiesta en un incremento del número de adjetivos positivos seleccionados para autodefinirse, es decir, una mayor capacidad para ver aspectos positivos de uno mismo, valorándose más aspectos positivos que negativos (se confirma parcialmente la hipótesis 11).
11. *Una mejora del autoconcepto-autoestima* relacionada con la importancia del sí mismo en relación con los demás y *un tendencial efecto en el autoconcepto negativo* (se confirma parcialmente la hipótesis 10).
12. *Un aumento del autoconcepto social* o imagen de sí mismo en las relaciones con los demás (se confirma parcialmente la hipótesis 9).
13. *Una elevación del concepto o imagen que se tiene de los compañeros del grupo*, al haber estimulado un incremento del número de adjetivos positivos seleccionados para definirles, es decir, una mayor capacidad para ver

© Ediciones Pirámide

aspectos positivos de los compañeros (se confirma parcialmente la hipótesis 8).

14. *Un aumento de la cantidad de estrategias cognitivas asertivas de resolución de situaciones sociales, así como de la cantidad total de estrategias cognitivas disponibles para afrontar situaciones sociales* tales como participar en un robo, entrar en un grupo, decir no, afrontar el rechazo, responder a una agresión... (se confirma parcialmente la hipótesis 5).
15. *Un incremento de las conductas asertivas en diversas situaciones de interacción social con iguales.* Esto es, una mayor tendencia a expresarse de forma directa, pero no coercitiva, en situaciones tales como dar o recibir felicitaciones, pedir favores, iniciar y mantener conversaciones, rehusar peticiones, realizar críticas, manifestar sentimientos, etc. (se confirma parcialmente la hipótesis 2).
16. *Una mejora de la capacidad para analizar sentimientos* que se manifiesta en un incremento de las ideas sobre las causas o factores que provocan sentimientos negativos tales como ira, tristeza, miedo o envidia, sobre las consecuencias de los mismos, así como sus formas de resolución (se confirma la hipótesis 7).

Lo primero que llama la atención es el hecho de que el programa incide especialmente aumentando las variables positivas. En relación a las variables negativas, aunque en ocasiones las disminuye, en otras únicamente neutraliza la involución que se observa en la tendencia general de los adolescentes de control a empeorar en un gran conjunto de las conductas sociales y de las cogniciones exploradas. Siendo a priori los sujetos de control bastante homogéneos a los experimentales, como así han confirmado los análisis de varianza multivariado realizados, únicamente cabe explicar esta trayectoria negativa desde lo que son las características evolutivas de la adolescencia (véase cap. 1, «Fundamentación teórica»), es decir, una etapa de inestabilidad y de provisionalidad, una etapa de tensión, de ansiedad y de profundos cambios. Por otro lado, y a la vista de estos datos, he realizado varias entrevistas con psicólogos escolares que trabajan con adolescentes y éstos ratifican desde su observación la evolución negativa que se opera en algunos aspectos conductuales-cognitivos en estas edades (12-14), aspectos que mejoran posteriormente.

Otro aspecto a resaltar es que el programa ha afectado positivamente promoviendo cambios en diversos aspectos cognitivos (prejuicios, estrategias cognitivas de interacción social, capacidad de analizar sentimientos, concepto de los compañeros del grupo), relacionales (amistad y prosocialidad) y de personalidad (ansiedad, autoconcepto, autoestima, empatía). Aunque también ha afectado positivamente en el plano conductual (conducta asertiva, autoasertividad, conducta antisocial, conductas de consideración por los demás, conductas de liderazgo, conductas de ansiedad-timidez), los cambios en el plano de la conducta parecen algo más resistentes en la adolescencia.

© Ediciones Pirámide

3.2. Análisis subjetivo del cambio en las variables objeto de estudio

Con la finalidad de analizar la información subjetiva aportada por los adolescentes y los adultos que participaron en la implementación experimental del programa, se ha procedido a realizar un análisis de las frecuencias y porcentajes de respuesta en los ítems cuantitativos del cuestionario de evaluación del programa. Asimismo se ha realizado una integración de la información cualitativa ofrecida en estos cuestionarios, que añade información a la evaluación del programa. En este apartado se describen los resultados obtenidos con estos análisis de los cuestionarios de evaluación del programa administrados al finalizar la experiencia.

3.2.1. *Resultados del cuestionario de evaluación del programa para los adolescentes*

3.2.1.1. Grado de placer

Uno de los ítems del cuestionario solicita a los adolescentes que han realizado el programa informar del grado de placer obtenido en esta experiencia sobre una escala de estimación de 1 a 10. Con los datos recogidos se analizan los resultados para el conjunto de la muestra con la que se ha llevado a cabo el programa, cuyos resultados se representan en la figura 4.2. Como se puede observar en la representación gráfica, los resultados confirman una puntuación media global de 7 en el gra-

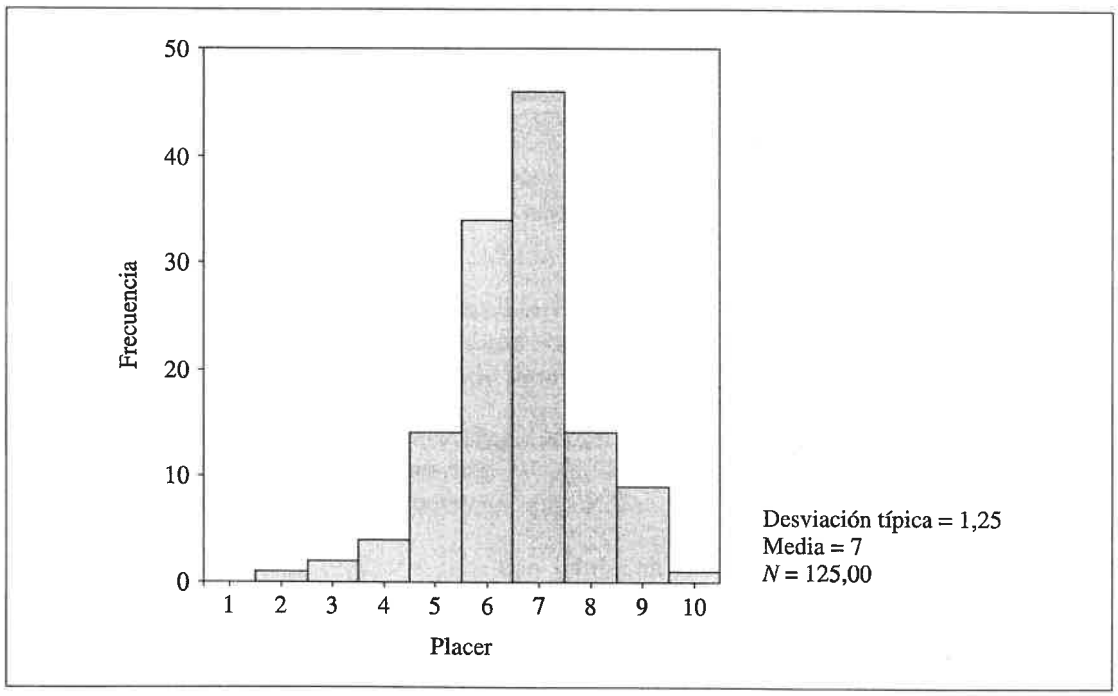


Figura 4.2.—Grado de placer generado por el programa.

© Ediciones Pirámide

do de placer, pudiéndose interpretar como un nivel medio ligeramente alto en placer obtenido con las actividades llevadas a cabo.

3.2.1.2. Nivel de cambio en objetivos complementarios del programa

En el cuestionario de evaluación del programa se solicitó a los adolescentes que informaran del grado de cambio subjetivo que ellos consideraban haber experimentado por efecto del programa de intervención, que incluye juegos de comunicación, cooperación, dramatización y debates. Cada participante en la experiencia informó del grado de cambio experimentado en él mismo sobre una escala de estimación (nada, algo, bastante, mucho), evaluando diversos objetivos implícitos en el programa. Los resultados obtenidos en las 27 variables evaluadas se exponen y comentan a continuación.

En primer lugar, se presenta la tabla 4.3, en la que se exponen las frecuencias y porcentajes del nivel de cambio en objetivos del programa, agrupando la información en dos valores: nada de cambio y cierto nivel de cambio (sumatorio de algo, bastante y mucho). Posteriormente se describen los 27 ítems o variables evaluadas y se realiza una representación gráfica del cambio (véase figura 4.3), agrupando las frecuencias de cada ítem en dos valores: 0 = Nada y 4 = Algo, bastante y mucho.

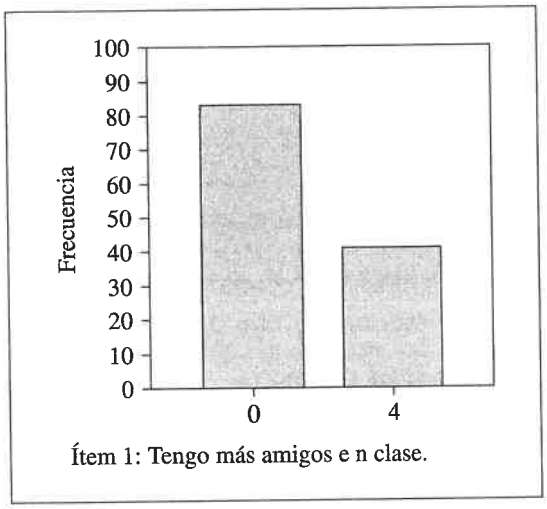
© Ediciones Pirámide

TABLA 4.3

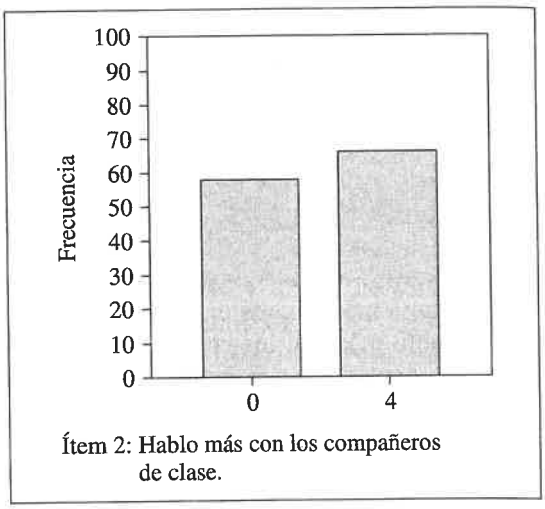
Frecuencias y porcentajes del nivel global de cambio en objetivos complementarios del programa

Ítems	Nada		Algo, bastante y mucho	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1. Tengo más amigos en clase	83	65,9	41	32,5
2. Hablo más con los compañeros de clase	58	46	66	52,4
3. He hablado con compañeros de clase con los que antes casi no hablaba	46	36,5	79	62,7
4. Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente	44	34,9	80	63,5
5. Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros de clase	48	38,1	75	59,6
6. Participo más en actividades de grupo	55	43,7	70	55,6
7. Escucho más atentamente cuando mis compañeros están hablando	42	33,3	83	65,9
8. Me veo más positivamente a mí mismo	63	50	62	49,2
9. Veo más positivamente a mis compañeros	50	39,7	74	58,7
10. Rechazo menos a los demás	51	40,5	74	58,7
11. Estoy más atento a los sentimientos de los demás	42	33,3	82	65,1
12. He aprendido a reflexionar sobre las causas o situaciones que crean sentimientos	36	28,6	88	69,8
13. He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos como la tristeza, la rabia...	60	47,6	62	49,2
14. Expreso más mis sentimientos en clase	72	57,1	53	42,1
15. Tengo más conductas de ayuda hacia los demás	44	34,9	80	63,5
16. Me ofrezco más como voluntario para tareas de responsabilidad del grupo	70	55,6	54	42,9
17. Coopero más con los demás	37	29,4	88	69,8
18. Tengo menos conductas agresivas con mis compañeros	71	56,3	53	42,1
19. He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates	26	20,6	98	77,8
20. Respeto más las opiniones de otros compañeros	41	32,5	81	64,3
21. Me siento más respetado y escuchado por mis compañeros de clase	62	49,2	63	50
22. He aprendido a reconocer actitudes racistas hacia otros seres humanos	46	36,5	79	62,7
23. Tengo en cuenta otras cosas de las personas aparte de su apariencia física externa	45	35,7	79	62,7
24. Reflexiono más sobre las ideas u opiniones que tengo sobre las personas y sobre la realidad que me rodea en general	38	30,2	87	69
25. He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos	35	27,8	90	71,4
26. Intervengo más activamente y más positivamente con intención de ayudar cuando otros compañeros de clase tienen un problema o conflicto	50	39,7	74	58,7
27. Me llevo mejor, tengo una relación más positiva con el profesor con el que he realizado esta experiencia	60	47,6	65	51,6

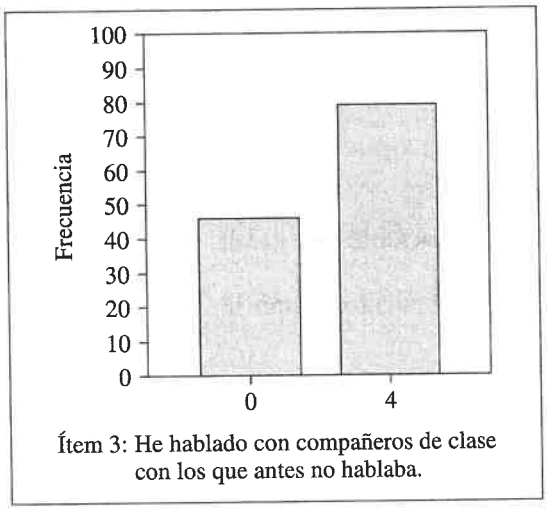
© Ediciones Pirámide



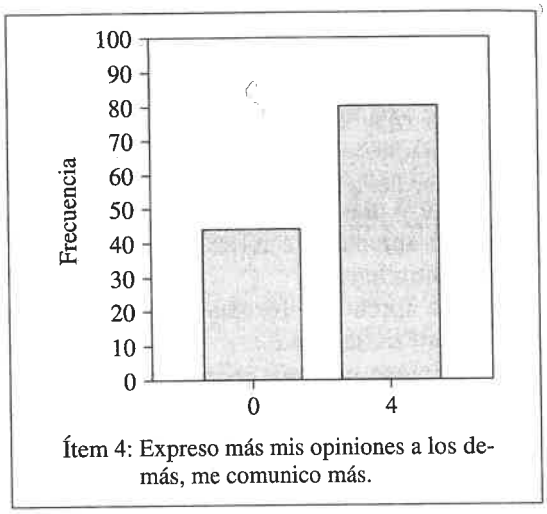
Ítem 1: Tengo más amigos e n clase.



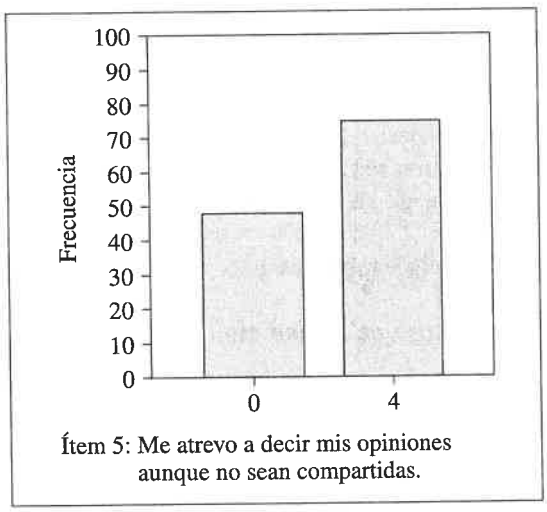
Ítem 2: Hablo más con los compañeros de clase.



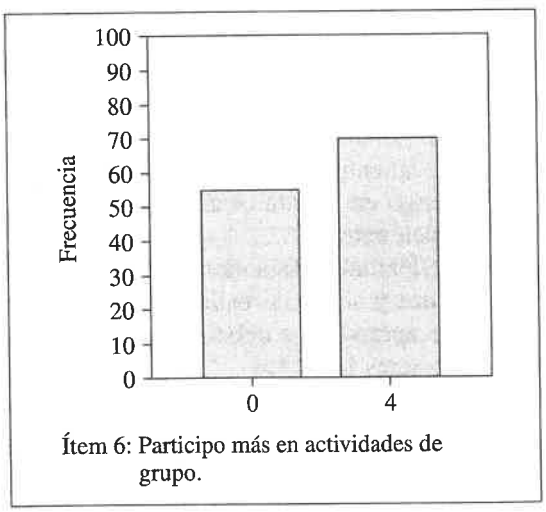
Ítem 3: He hablado con compañeros de clase con los que antes no hablaba.



Ítem 4: Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más.



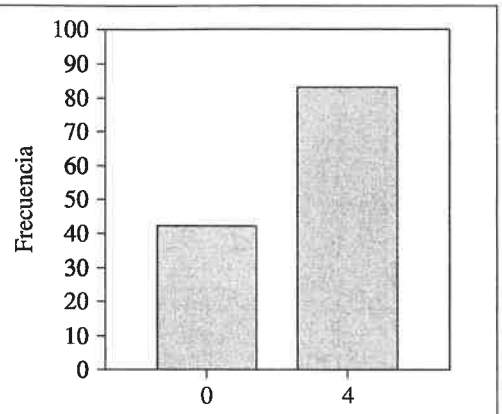
Ítem 5: Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas.



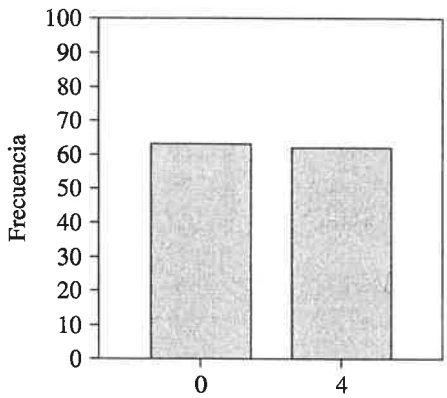
Ítem 6: Participo más en actividades de grupo.

Figura 4.3.—Representación gráfica del cambio en objetivos complementarios del programa.

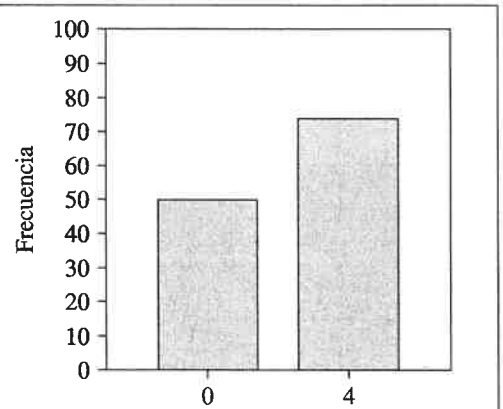
© Ediciones Pirámide



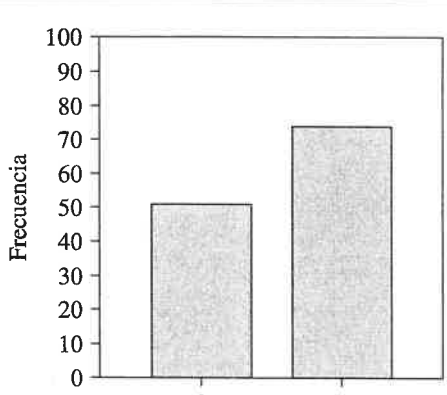
Ítem 7: Escucho más atentamente cuando mis compañeros están hablando.



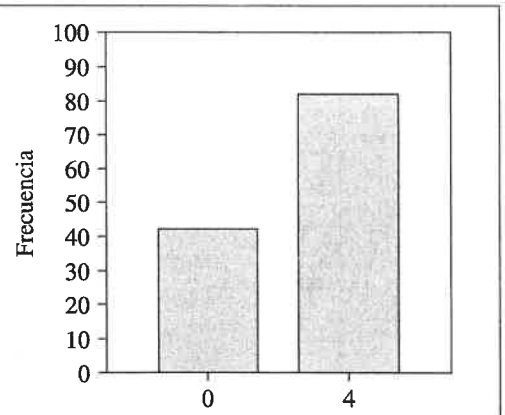
Ítem 8: Me veo más positivamente a mí mismo.



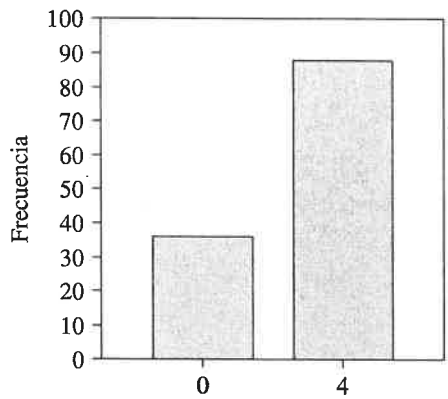
Ítem 9: Veo más positivamente a mis compañeros.



Ítem 10: Rechazo menos a los demás.



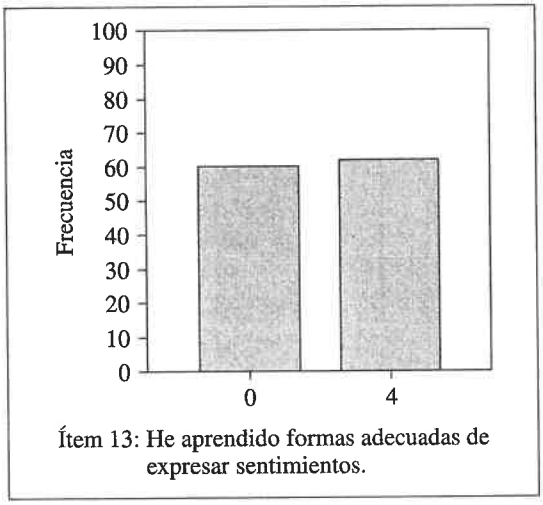
Ítem 11: Estoy más atento a los sentimientos de los demás.



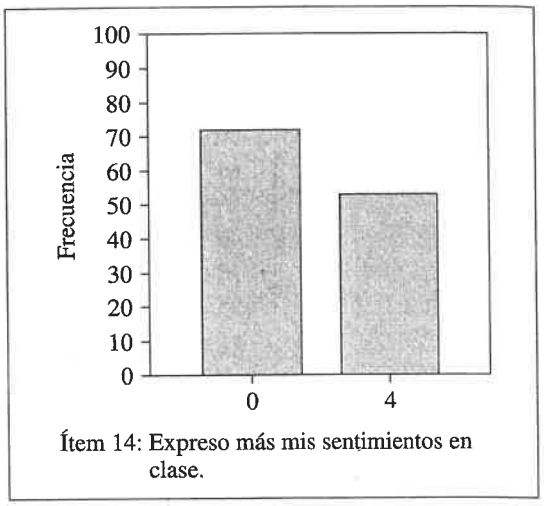
Ítem 12: He aprendido a reflexionar sobre las causas de los sentimientos.

Figura 4.3 *(continuación).*

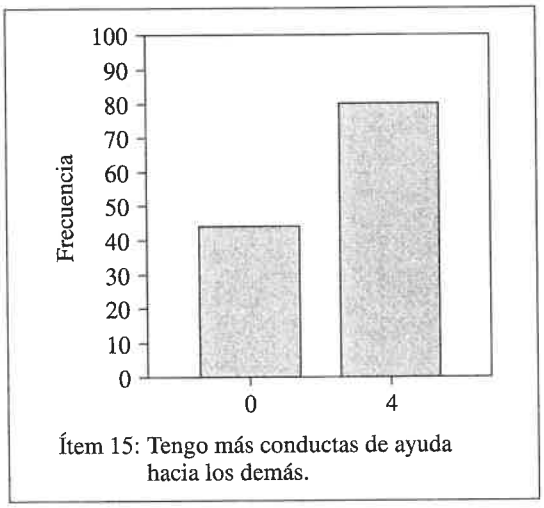
© Ediciones Pirámide



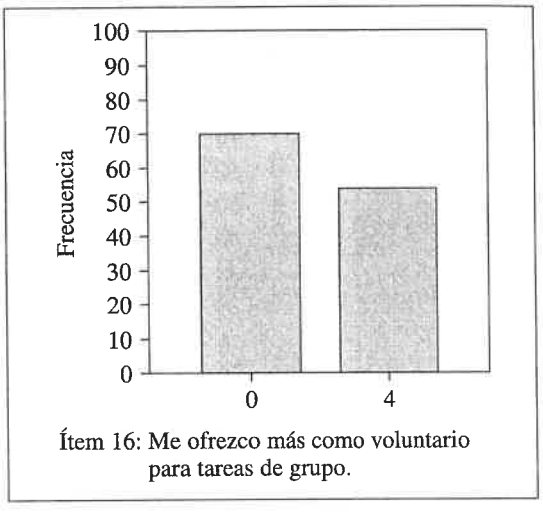
Ítem 13: He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos.



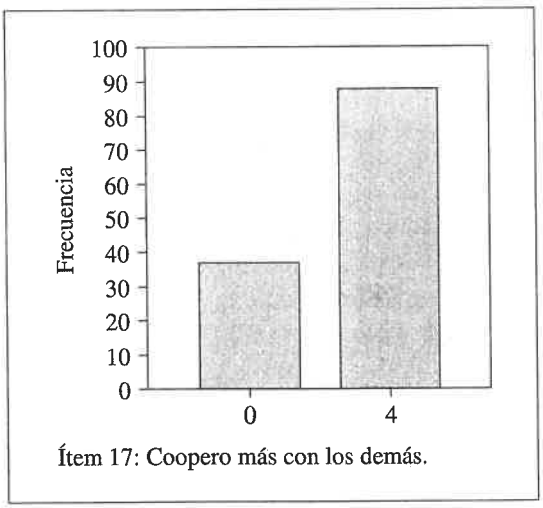
Ítem 14: Expreso más mis sentimientos en clase.



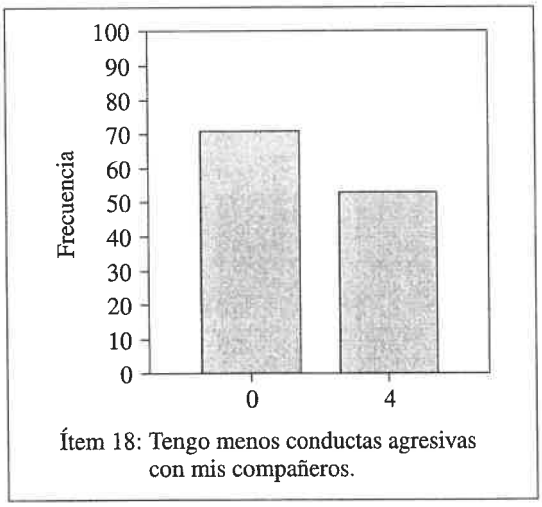
Ítem 15: Tengo más conductas de ayuda hacia los demás.



Ítem 16: Me ofrezco más como voluntario para tareas de grupo.



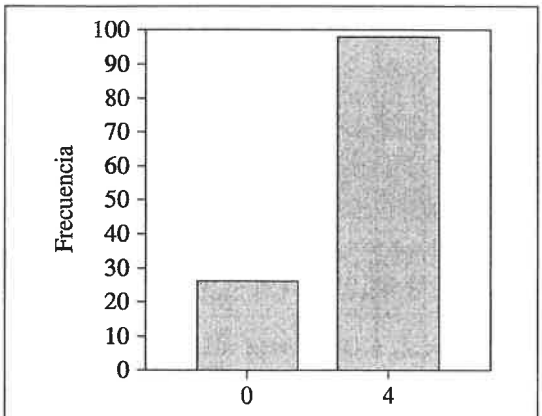
Ítem 17: Coopero más con los demás.



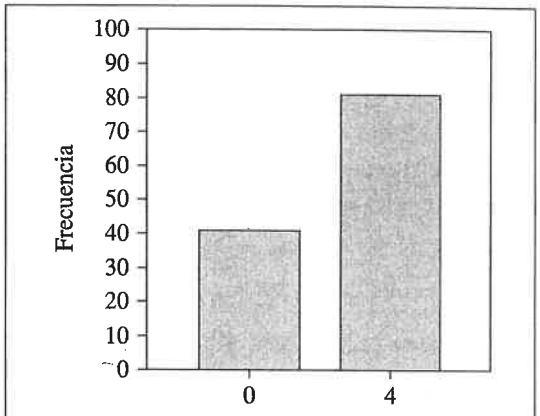
Ítem 18: Tengo menos conductas agresivas con mis compañeros.

Figura 4.3 *(continuación).*

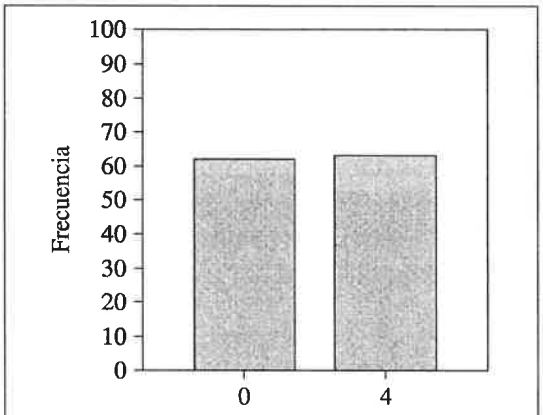
© Ediciones Pirámide



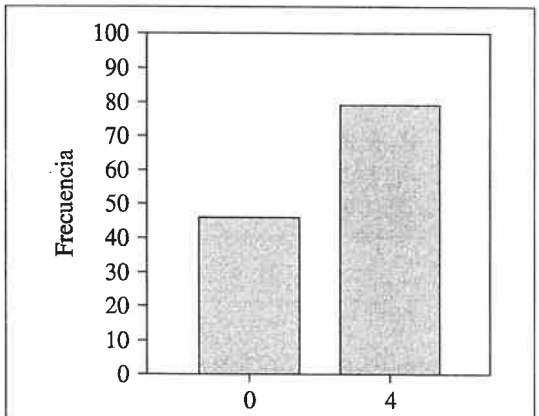
Ítem 19: He conocido otras formas de pensar diferentes a la mía.



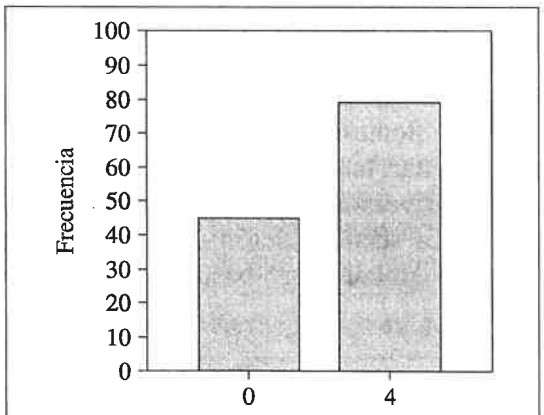
Ítem 20: Respeto más las opiniones de otros compañeros.



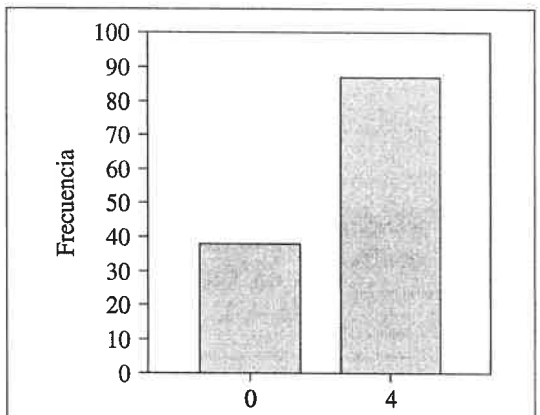
Ítem 21: Me siento más respetado y escuchado por los compañeros del grupo.



Ítem 22: He aprendido a reconocer actitudes racistas hacia otros.



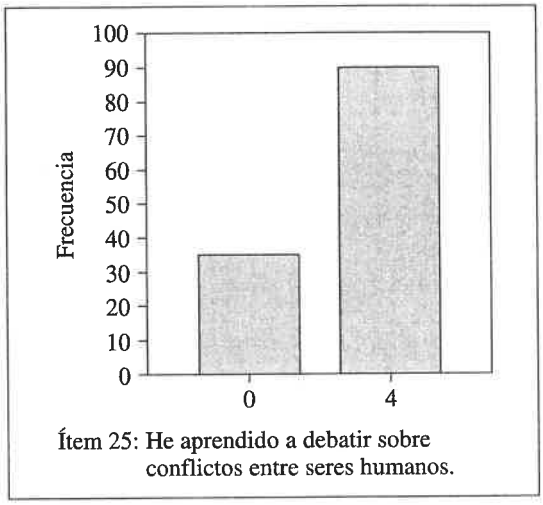
Ítem 23: Tengo en cuenta otras cosas aparte de la apariencia física.



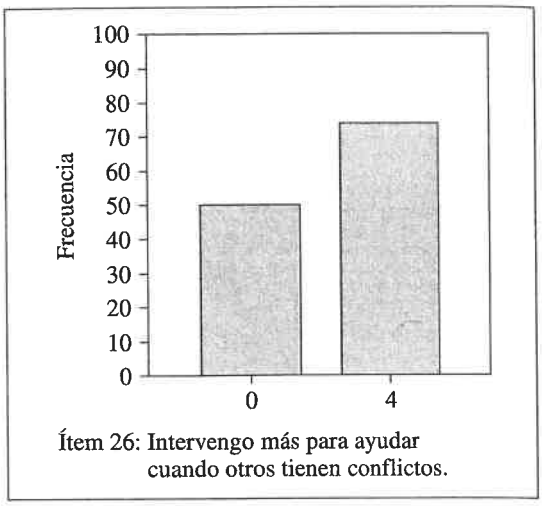
Ítem 24: Reflexiono más sobre las ideas que tengo sobre las personas...

Figura 4.3 *(continuación).*

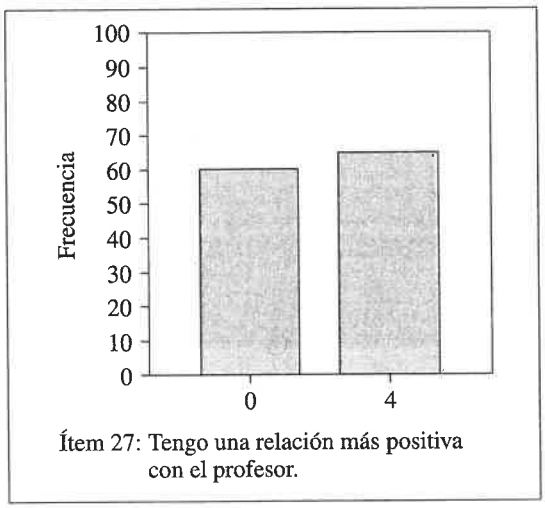
© Ediciones Pirámide



Ítem 25: He aprendido a debatir sobre conflictos entre seres humanos.



Ítem 26: Intervengo más para ayudar cuando otros tienen conflictos.



Ítem 27: Tengo una relación más positiva con el profesor.

Figura 4.3 *(continuación).*

Si procedemos a secuenciar los ítems-objetivos complementarios del programa en los que los sujetos informan que han tenido algún nivel de cambio (algo, bastante y mucho), se pueden constatar diversos cambios destacados por un importante porcentaje de los adolescentes. La secuenciación de los ítems-objetivos ordenados en función del nivel de cambio global (algo-bastante-mucho) se presenta en la tabla 4.4.

© Ediciones Pirámide

TABLA 4.4

Secuenciación de objetivos complementarios en función del nivel global de cambio

% (algo, bastante y mucho)	Ítems: descripción
77,8	• He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates.
71,4	• He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos, entre personas.
69,8	• Coopero más con los demás. • He aprendido a reflexionar sobre las causas o situaciones que crean sentimientos (tristeza, rabia, miedo, envidia...).
69	• Reflexiono más sobre las ideas u opiniones que tengo sobre las personas y sobre la realidad que me rodea en general.
65,9	• Escucho más atentamente cuando mis compañeros están hablando.
65,1	• Estoy más atento a los sentimientos de los demás.
64,3	• Respeto más las opiniones de otros compañeros.
63,5	• Tengo más conductas de ayuda hacia los demás. • Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente.
62,7	• He hablado con compañeros de clase con los que antes casi no hablaba. • He aprendido a reconocer actitudes racistas hacia otros seres humanos. • Tengo en cuenta otras cosas de las personas aparte de su apariencia física o su imagen externa.
59,5	• Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros de clase.
58,7	• Veo más positivamente a mis compañeros. • Rechazo menos a los demás. • Intervengo más activamente y más positivamente con intención de ayudar cuando otros compañeros de clase tienen un problema o conflicto.
55,6	• Participo más en actividades de grupo.
52,4	• Hablo más con los compañeros de clase.
51,6	• Me llevo mejor, tengo una relación más positiva con el profesor con el que he realizado esta experiencia.

© Ediciones Pirámide

TABLA 4.4 *(continuación)*

% (algo, bastante y mucho)	Ítems: descripción
50	• Me siento más respetado y escuchado por mis compañeros de clase.
49,2	• Me veo más positivamente a mí mismo. • He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos como la tristeza, la rabia, el miedo...
42,9	• Me ofrezco más como voluntario para tareas de responsabilidad del grupo (por ejemplo, hacer de secretario u otras tareas que necesite el grupo...).
42,1	• Tengo menos conductas agresivas con mis compañeros. • Expreso más mis sentimientos en clase.
32,5	• Tengo más amigos en clase.

En segundo lugar, y con la finalidad de discriminar aquellas variables u objetivos en los que los adolescentes informaron de un fuerte nivel de cambio, se procedió a diferenciar un bajo nivel de cambio (algo) de otro más marcado (bastante y mucho). El análisis de las frecuencias y porcentajes se presenta en la tabla 4.5, y posteriormente se procede a la ordenación de ítems-objetivos en función del grado de cambio (véase tabla 4.6).

Si procedemos a ordenar los ítems o variables objetivos del programa en los que los sujetos informan que han tenido un nivel de cambio de bastante y mucho, se pueden constatar diversos cambios informados a través de un relevante porcentaje de los adolescentes que realizaron el programa. La secuenciación de los ítems-objetivos ordenados en función del nivel de cambio diferenciado (bastante-mucho) se presenta en la tabla 4.6.

© Ediciones Pirámide

TABLA 4.5

Frecuencias y porcentajes del nivel diferencial de cambio en objetivos complementarios del programa

Ítems	Algo		Bastante y mucho	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%
1. Tengo más amigos en clase	31	24,6	10	7,9
2. Hablo más con los compañeros de clase	50	39,7	16	12,7
3. He hablado con compañeros de clase con los que antes casi no hablaba	53	42,1	26	20,6
4. Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente	57	45,2	23	18,3
5. Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros de clase	46	36,5	29	23
6. Participo más en actividades de grupo	50	39,7	20	15,9
7. Escucho más atentamente cuando mis compañeros están hablando	57	45,2	26	20,6
8. Me veo más positivamente a mí mismo	42	33,2	20	15,9
9. Veo más positivamente a mis compañeros	56	44,4	18	14,3
10. Rechazo menos a los demás	43	34,1	31	24,6
11. Estoy más atento a los sentimientos de los demás	50	39,7	32	25,4
12. He aprendido a reflexionar sobre las causas o situaciones que crean sentimientos	54	42,9	34	27
13. He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos como la tristeza, la rabia...	47	37,3	15	11,9
14. Expreso más mis sentimientos en clase	42	33,3	11	8,7
15. Tengo más conductas de ayuda hacia los demás	62	49,2	18	14,3
16. Me ofrezco más como voluntario para tareas de responsabilidad del grupo	37	29,4	17	13,5
17. Coopero más con los demás	59	46,8	29	23
18. Tengo menos conductas agresivas con mis compañeros	39	31	14	11,1
19. He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates	55	43,7	43	34,1
20. Respeto más las opiniones de otros compañeros	44	34,9	37	29,4
21. Me siento más respetado y escuchado por mis compañeros de clase	40	31,7	23	18,3
22. He aprendido a reconocer actitudes racistas hacia otros seres humanos	42	33,3	37	29,4
23. Tengo en cuenta otras cosas de las personas aparte de su apariencia física externa	46	36,5	33	26,2
24. Reflexiono más sobre las ideas u opiniones que tengo sobre las personas y sobre la realidad que me rodea en general	59	46,8	28	22,2
25. He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos	61	48,4	29	23
26. Intervengo más activamente y más positivamente con intención de ayudar cuando otros compañeros de clase tienen un problema o conflicto	49	38,9	25	19,8
27. Me llevo mejor, tengo una relación más positiva con el profesor con el que he realizado esta experiencia	45	35,7	20	15,9

© Ediciones Pirámide

TABLA 4.6

Secuenciación de objetivos complementarios con alto nivel de cambio

% (bastante y mucho)	Ítems: descripción
34,1	• He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates.
29,4	• Respeto más las opiniones de otros compañeros. • He aprendido a reconocer actitudes racistas hacia otros seres humanos.
27	• He aprendido a reflexionar sobre las causas o situaciones que crean sentimientos (tristeza, rabia, miedo, envidia...).
26,2	• Tengo en cuenta otras cosas de las personas aparte de su apariencia física o su imagen externa.
25,4	• Estoy más atento a los sentimientos de los demás.
24,6	• Rechazo menos a los demás.
23	• Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros de clase. • Coopero más con los demás. • He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos, entre personas.
22,2	• Reflexiono más sobre las ideas u opiniones que tengo sobre las personas y sobre la realidad que me rodea en general.
20,6	• He hablado con compañeros de clase con los que antes casi no hablaba. • Escucho más atentamente cuando mis compañeros están hablando.
19,8	• Intervengo más activamente y más positivamente con intención de ayudar cuando otros compañeros de clase tienen un problema o conflicto.
18,3	• Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente. • Me siento más respetado y escuchado por mis compañeros de clase.
15,9	• Participo más en actividades de grupo. • Me veo más positivamente a mí mismo. • Me llevo mejor, tengo una relación más positiva con el profesor con el que he realizado esta experiencia.
14,3	• Veo más positivamente a mis compañeros. • Tengo más conductas de ayuda hacia los demás.

© Ediciones Pirámide

TABLA 4.6 *(continuación)*

% (bastante y mucho)	Ítems: descripción
13,5	• Me ofrezco más como voluntario para tareas de responsabilidad del grupo (por ejemplo, hacer de secretario u otras tareas que necesite el grupo...).
12,7	• Hablo más con los compañeros de clase.
11,9	• He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos como la tristeza, la rabia, el miedo...
11,1	• Tengo menos conductas agresivas con mis compañeros.
8,7	• Expreso más mis sentimientos en clase.
7,9	• Tengo más amigos en clase.

3.2.1.3. Incremento de interés por nuevos temas

Una de las cuestiones abiertas del cuestionario de evaluación del programa preguntaba si la experiencia llevada a cabo les había aumentado su interés por algún tema específico. Las respuestas ofrecidas por los adolescentes se exponen a continuación ordenadas por grupos.

GRUPO 1

¿Ha aumentado tu interés por algún tema?
• Ahora me da mucha más cosa dejar la comida en el comedor. • Ahora no compro por comprar pensando en los niños que se mueren de hambre. • Ahora pienso más en el tema de la solidaridad. • Ha aumentado mi interés por el Tercer Mundo. • Ha aumentado mi interés por la solidaridad. • Los niños pobres que pasan hambre. • La pobreza en el Tercer Mundo. Me ha hecho pensar en lo que están pasando. • Me ha hecho pensar mucho sobre el tema de la gente pobre. • He pensado en el racismo y que si te fijas bien hay mucho. • He pensando que hay que ser más solidario y menos egoísta con la gente. • En los problemas que hay con el hambre. • Los niños del Tercer Mundo. • Solidaridad con los niños pobres. • Piensas un poco más en los pobres. • Te vuelves un poco más solidario.

© Ediciones Pirámide

- Por los problemas que hay en mi propio mundo.
- Ha despertado mi interés por saber más sobre cómo viven los inmigrantes.
- He pensado con el juego de restaurante internacional que no me parece bien que la gente se muera de hambre y que no tenga nada; en cambio hay otra gente que tiene más de lo que necesita.
- Me dio que pensar el juego que hablaba de la posesión de bienes en el mundo (restaurante).
- La solidaridad (varias respuestas).
- La pobreza (varias respuestas).
- En el machismo y el feminismo.
- El racismo, en el rechazo a diferentes razas (varias respuestas).
- Más que todo en el sentido hacia el Tercer Mundo.
- Más interés por los demás, por las demás personas.
- Más interés por el trabajo en grupo.
- No ha aumentado mi interés por ningún tema.

GRUPO 2

¿Ha aumentado tu interés por algún tema?
• Temas sobre el Tercer Mundo. Ahora sé cómo viven allí. • He llamado a un sitio para enviar un dinero al mes para ayudar a un niño en la comida y en todo lo que necesite. • En el tema de los gitanos. • Ahora me doy cuenta de que tengo cosas para mí inservibles y que para las personas del Tercer Mundo serían útiles. • En los temas de racismo porque no sabía cómo vivían los árabes, los marroquíes, los gitanos... • A enterarme de más cosas, por ejemplo que hay mucha gente que pasa hambre. • En la guerra, en las guerras. • En el hambre de otros países. • El racismo (varias respuestas). • Racismo y que la gente abusa y se mete con otra. • En el racismo que tenemos hacia los gitanos. • Me intereso un poco más por el respeto a otras razas. • Cómo son mis compañeros de clase y sus comportamientos. • La vida de los gitanos, que no son tan malos como dicen. • La pobreza y los niños pobres (varias respuestas). • Sobre ayudar a la gente. • El machismo. • Las guerras y la paz (varios). • En que no podemos tratar mal a los del Tercer Mundo y que hay que mandar comida y cosas para cuidarse, además de los médicos sin fronteras. • No ha aumentado mi interés por ningún tema.

© Ediciones Pirámide

GRUPO 3

¿Ha aumentado tu interés por algún tema?
• En la pobreza de otros países. • Algunas cosas que antes no sabía y ahora sé sobre las razas, sobre los pueblos y sobre los pobres. • Que hay más soluciones de las que creía para solucionar la pobreza. • El Tercer Mundo (varias respuestas), los niños del Tercer Mundo. • La violencia. • La guerra. • El hambre. • La pobreza (varias respuestas). • La pobreza que hay en otras partes del mundo, como Ruanda, algunas zonas de Filipinas. No estaba suficientemente informado sobre este tema. • El racismo (varias respuestas). • La marginación. • Ha aumentado mi interés por los debates. • No ha aumentado mi interés por ningún tema.

GRUPO 4

¿Ha aumentado tu interés por algún tema?
• He pensado más en temas como el racismo, la discriminación, los del Tercer Mundo... esto me motiva bastante y te vas preocupando más sobre estos temas y te vas dando cuenta de más cosas. • Pienso en el egoísmo de las personas (restaurante internacional). • Más interés por los debates. • Por el tema de la violencia. • En la guerra. • Ha aumentado más mi interés por el racismo (varias respuestas). • Hasta este momento no me había dado cuenta de que debatir era tan interesante. • Por los juegos de los pobres. • En la pobreza, en la pobreza de algunos países (varias respuestas). • Ha hecho que piense más a menudo en la gente sin hogar. • Ha hecho que piense más a menudo en algunos compañeros que se sienten marginados. • Ha hecho que ayude a mis compañeros a sentirse mejor. • En el hambre que se pasa en el mundo. • En algunos temas he puesto más atención. • En el juego del restaurante pude comprobar lo mal que lo pasan algunas personas pobres o los que viven en la calle. • Algunos temas como el racismo o las guerras, en los que antes no había reflexionado, me han interesado bastante. • En el Tercer Mundo (varias respuestas). • En la soledad. • En las distintas opiniones que se pueden dar de un hecho.

© Ediciones Pirámide

- La vida del Tercer Mundo, cómo sufren y qué mal les tratamos.
- Machismo-feminismo.
- En el compañerismo.
- Los niños marginados.
- He aprendido sobre la pobreza.

3.2.1.4. Opinión global y aportaciones de la experiencia

Otra pregunta abierta del cuestionario solicitaba la opinión general del adolescente sobre la experiencia llevada a cabo, y asimismo, se pedía información sobre lo que le había aportado la experiencia. Las respuestas literales dadas por los adolescentes, ordenadas por grupos, se presentan a continuación.

GRUPO 1

¿Qué te ha parecido esta experiencia?	**¿Qué te ha aportado? ¿Cómo te ha influido esta experiencia a la hora de relacionarte con los demás?**
• Es divertida (varios). • Me ha gustado (varios). • Bien (varios). • Buena (varios). • Mi experiencia ha sido muy buena. • Me ha gustado bastante porque da a conocer cosas que son reales y tú ni te las imaginas y también te hacen reflexionar mucho. • En general ha sido divertido, exceptuando algunas sesiones en las que se repetían juegos. • Me ha parecido una experiencia muy interesante. • Me ha parecido bien (varios). • Me ha parecido divertida, y los juegos, entretenidos. • Me ha parecido buena, aunque creo que hay que mejorarla; se nota que es la primera vez que se hace. • Normal. • Me ha parecido buena la experiencia.	• Conocer mejor a tus amigos. • Ahora entiendo a los demás mejor. • Ahora cuando se debate hablo un poco más que antes y doy más mi opinión y sé defender más mis opiniones. • Lo mismo que antes, sigo tirando los papeles a la papelera y no compro por comprar. • Que perdemos la clase y algunos juegos me han gustado. • Me ha aportado pensar más en el tema de la pobreza. • Me ha aportado información sobre el racismo, los gitanos y sobre más razas. • Me ha aportado conocimientos y cosas que no sabía sobre el trato a personas de otras razas. • A menudo suelo pensar en los niños pequeños que mueren por hambre. • Me ha aportado el interés por cosas que antes no me importaban. • Me ha aportado nuevos conocimientos.

© Ediciones Pirámide

• No me ha parecido nada de otro mundo y sólo me ha influido en el racismo.	• Algunas de mis ideas han cambiado. • Vale la pena porque ahora sabes lo que hay en el mundo; antes lo sabía, pero ahora mucho mejor. • Creo que me he solidarizado más. • Quizá tenga menos vergüenza a hablar delante de la clase. • Menos consumista. • Ahora pienso más si las personas están solas o necesitan ayuda e intento ayudarles. • Ahora expongo más mi opinión. • No ha estado mal; ahora soy más solidario. • Creo que ahora recapacito más. • Me ha aportado más sentimientos hacia la gente pobre. • Confianza en los demás. • Me he dado cuenta de que no soy tan malo en el trabajo de grupo. • Me ha aportado compañerismo.

GRUPO 2

¿Qué te ha parecido esta experiencia?	**¿Qué te ha aportado? ¿Cómo te ha influido esta experiencia a la hora de relacionarte con los demás?**
• Ha estado guai porque se pasaba la tarde superrápido y encima a veces te reías. • Buena, estaba bien. • Bien (varios). • A veces divertida, pero a veces aburrida. • Me ha parecido buena. • Bien, me ha parecido bien (varios). • Bastante buena. • Me ha gustado porque algunos temas me han parecido muy interesantes e intento saber más cosas de esos temas. • Me ha parecido una experiencia muy buena. • Era divertido. • Me han gustado los juegos de movimiento. • No está mal, pero casi siempre va de guerras, niños marginados, gitanos. • Regular, me esperaba otra cosa.	• Que hay que ayudar (varios). • Respetas más a la gente. • Influye en la imagen de las razas. • Ahora sé más sobre el Tercer Mundo. • Pensar más en los sentimientos. • Al relacionarme trato de no herir a nadie al decir algo concreto. • Me ha aportado conocimientos. • Me ha aportado cómo ser con los compañeros de clase. • Me ha creado más interés por los pobres. • A no ser nunca racista. • Saber escucharnos (varios). • Que hay que escuchar a los otros. • Saber respetarnos. • Que hay que respetar a los otros. • La verdad es que me ha aportado muchas cosas.

© Ediciones Pirámide

• Bien, porque he aprendido a ayudar a los demás. • Divertida. • Bastante buena. • Bien, me ha influido en positivo, ahora hablo más. • No me ha gustado mucho. • Ha estado bastante bien.	• Ideas nuevas. • Saber más sobre algunas cosas (varios). • Saber cosas que antes no sabía. • A ser más cooperadora, que hay que ayudar a la gente y cooperar. • Que insiste mucho en respetar a la gente que te rodea. • A estar más con los amigos y jugar con más gente. • He aprendido que tenemos mucha suerte y que hay mucha gente en el mundo que, sin que ellos tengan la culpa, simplemente por haber nacido en una familia lo pasan mal y se están muriendo. • Pensar mucho en los sentimientos míos y en los de los que me rodean. • Hablo más, y si me tengo que enfadar, me enfado sin miedo. • Escucho más a las personas. • Ahora cuando la gente habla intento no hablar y respetar. • Tengo más respeto a la gente. • Antes tenía más miedo a relacionarme y ahora no. • Creo que en la clase ha cambiado un poco la forma de trabajar en grupo. • Intento en algunas ocasiones comprender más a la gente. • Que algunas personas que no conocía y no tenía confianza con ellas ahora sí, por estos juegos. • No me doy cuenta en qué me ha influido.

GRUPO 3

¿Qué te ha parecido esta experiencia?	**¿Qué te ha aportado? ¿Cómo te ha influido esta experiencia a la hora de relacionarte con los demás?**
• Buena (varios). • Normal. • Original (varios). • Me ha gustado. • Bastante divertida, pero a veces me aburría. • Me ha parecido divertida por algunos juegos que eran interesantes.	• He aprendido algunas cosas. • Saber más sobre lo que pasa en el mundo porque muchas veces sólo pensamos en nosotros. • Pensar que puede haber personas que piden dinero y son buenas y antes igual me daban un poco miedo. • Me ha aportado cosas buenas.

© Ediciones Pirámide

• Divertida en general. • Bastante bonita.	• Conocer a las personas del Tercer Mundo. • Sé más sobre el Tercer Mundo y sobre los países pobres que antes no sabía. • Una forma nueva de ver las cosas. • Información sobre algunos temas que no sabía, de los que no tenía información (varios). • Información sobre el estado de otros países y personas. • Antes algunos no hablaban conmigo y ahora sí. • Puedes aprender cómo se sienten personas diferentes a ti. • He aprendido más sobre el Tercer Mundo, los pobres, y te das cuenta de que no haces casi nada. • Me ha aportado ver que las cosas se pueden hacer de distintos modos. • He hablado con personas con las que no hablaba nunca. • Valoro más las opiniones de los demás y no sólo me fijo en lo externo. • Te enseña muchas cosas, desde saber sobre personas cercanas o mí a problemas del Tercer Mundo. • Me ha aportado la relación con la clase. • Ha sido para bien, todos somos más amables y agradables que antes. • He aprendido a ser más solidario. • He aprendido cosas que no sabía. • He aprendido a ceder. • Ahora sé escuchar la opinión de los demás sin tener que agarrarme a una cosa.

GRUPO 4

¿Qué te ha parecido esta experiencia?	**¿Qué te ha aportado? ¿Cómo te ha influido esta experiencia a la hora de relacionarte con los demás?**
• Muy buena; además me ha gustado mucho, pues siempre tenía ganas de que llegara el jueves por la tarde. • Ha estado bien. • Buena (varios), muy buena (varios). • Buena, me parece una experiencia en la cual se coopera y se conversa con los compañeros.	• Me ha ayudado a expresar mis opiniones y relacionarme mejor con mis compañeros. • Para saber cosas sobre el racismo, la pobreza y que vivimos muy bien comparándonos con otros. • Más soltura a la hora de expresar tus sentimientos. • Expresarte mejor con tus amigos.

© Ediciones Pirámide

- Algunas cosas me han gustado, otras no, pero estaba bien.
- Me ha parecido muy buena porque he visto lo mal que lo pasan algunas personas del mundo.
- Me ha parecido muy interesante, porque solíamos decir cosas interesantes respecto al tema que hablábamos. Además se podía decir lo que pensabas sin que nadie te dijera nada.
- Bien (varios).
- Me ha parecido divertida, no me importaría volver a repetir esta experiencia.
- Ha sido interesante y siempre viene bien hacer cosas nuevas.
- Me ha gustado.
- Me ha parecido algo interesante, algo nuevo.
- Bastante buena.
- Me parece que es una buena idea que hagamos esta experiencia.
- Me ha parecido muy interesante, pero no me ha aportado casi nada a mi personalidad.
- Me ha parecido muy interesante y me gustaría repetirla el año que viene.
- Esta experiencia me ha parecido excepcional por la parte de los sentimientos.
- Esta experiencia me ha parecido buena, ya que hace que te intereses o que te informes más sobre un tema que puede que antes no lo hayas tenido en cuenta, y son interesantes, y a la vez importantes, que pueden ocurrir en la vida real.
- Divertida (varios).
- Una experiencia bonita y educativa.
- Me llevo mejor con las demás personas.
- He aprendido a tener en cuenta las opiniones de las demás personas.
- En el grupo hablo más y ahora hablo con personas que antes no hablaba (varios).
- Muchos conocimientos.
- Creo que me ha aportado humildad.
- Veo mejor el tema del racismo.
- He cambiado en algunos temas al oír diferentes opiniones de los demás.
- Me he interesado por algunos temas que hemos hecho con fotografías.
- Me ha aportado más conocimiento de temas importantes que ya conocíamos pero poco.
- Cooperamos y nos relacionamos un poco más con los demás.
- Escuchamos las expresiones de los demás.
- Me ha servido para pensar en algunos temas que antes no me había parado a pensar.
- Ahora escucho un poco más a los compañeros.
- Me ha aportado que piense más en los demás y no sólo en mí mismo.
- Para conocer bastante más a las personas y ser más educados a la hora de hablar, por ejemplo respetando el turno y respetando las opiniones de los demás, pensar más antes de decir algo.
- Respetar a las personas y verlas por lo psíquico y no por lo físico.
- Aprender a discutir.
- Ha influido en mi forma de actuar o responder, en mi forma de comprender a las personas. A la hora de contestar pienso más las cosas y reflexiono. También a aguantar las cosas de los demás. En verdad me ha influido positivamente. Me ha aportado bastantes cosas, como la seguridad que antes no poseía, el no relacionarme bastante con las chicas de la clase y ser capaz de enfrentarme a cosas duras.
- Buenos ratos con mis compañeros.
- He aprendido a expresar mejor lo que pienso.
- Me ha aportado que hay que cooperar.

© Ediciones Pirámide

3.2.1.5. Aspectos negativos de la experiencia

Otro de los ítems abiertos del cuestionario permite plantear aspectos negativos que hayan podido darse en esta experiencia. El análisis de las frecuencias de las respuestas a este ítem confirma que del conjunto de la muestra experimental 81 adolescentes, es decir, el 64,3%, consideraron que no había nada negativo en esta experiencia. Sin embargo, 44 participantes, es decir, el 34,6% de la muestra, destacan aspectos negativos. Algunos de éstos se refieren al programa: 1) repetición de temas y juegos, porque es aburrido hablar dos veces del mismo tema y en algunos temas lo hacíamos; 2) las actividades de escribir; 3) más juegos y menos de escribir; 4) algunas actividades aburridas; 5) haría más teatros; 6) los de consenso son aburridos, y 7) haría un descanso entre hora y hora, ya que dos horas seguidas es un poco largo.

Otros aspectos negativos hacen referencia a las situaciones interpersonales que se generan con esta experiencia: 1) a veces me sentía incómodo en el grupo en el que me tocaba; 2) que los chicos son machistas y a veces no te dejaban opinar; 3) a veces no se respetaban las opiniones de los otros, y 4) te preguntan cosas y sientes vergüenza. Otro grupo de críticas están vinculadas a los tests, es decir, a la batería de evaluación administrada antes y después del programa: 1) algunos tests eran muy personales; 2) aburridos, y 3) demasiados.

Estos elementos críticos señalados tienen gran importancia. Por un lado, han servido para realizar pequeños ajustes al programa de intervención, especialmente en lo referido a la forma de diseñar las sesiones (espaciar en el tiempo los temas que se aborden en varias ocasiones) y a la temporalización y duración de las mismas (sesiones semanales de una hora de duración o sesiones de dos horas de duración con descanso interactividades).

3.2.1.6. Actividades que más y menos han gustado

Otro de los ítems abiertos del cuestionario solicita indicar qué actividades del programa les han gustado más y menos, razonando el porqué de las elecciones. Esta cuestión se plantea como ítem abierto sin ofrecer un índice de las actividades realizadas, por lo que las seleccionadas nos dan información sobre el impacto emocional de algunas actividades del programa. El análisis de las respuestas dadas por los adolescentes pone de relieve alta homogeneidad tanto en las elecciones positivas como en los rechazos.

En relación a las actividades que más les han gustado, se ha realizado un análisis de frecuencias de las respuestas dadas, cuyos resultados se presentan a continuación, indicando junto a las actividades el número de participantes que dieron esa respuesta (*n*) y algunos argumentos planteados frente a estas elecciones.

© Ediciones Pirámide

Actividades elegidas y argumentos para su elección

- Teatros, dramatizaciones (juegos como el rechazo, la agresión, el robo...) (71) (divertidos, haces risas, te diviertes preparando y actuando, se hace teatro de temas interesantes, participo mucho, me lo paso bien...).
- Restaurante internacional (65) (por el tema de la pobreza, reflexionas sobre el Tercer Mundo, aprendimos que si tienes mucho, tienes que compartirlo con el que tiene poco, hace realista la situación de la pobreza).
- Polarización eléctrica (43) (me gustó mucho oír otros pensamientos diferentes a los míos, decir tus ideas sobre el tema, dar tu opinión).
- Debates (41) (hablar en pequeño grupo y en gran grupo, ver distintas ideas, me gusta discutir ideas, saber las opiniones de otros y debatirlas, aprender a pensar de otras maneras, conocer las opiniones de otros en clase).
- Sopa de letras (30) (por el movimiento, divertido formar palabras corriendo...).
- Juegos de cooperación de pistas (juegos como el aduanero, el secuestro del avión o el fantasma del castillo) (21) (porque son de lógica, me gustan los de hablar y descubrir algo...).
- Localización de objetos (10).
- Los chicos y las chicas (6) (está bien hablar sobre problemas que tenemos).
- Tangram (4).
- Imágenes de otros pueblos (4) (por reflexionar sobre lo que pensamos de otros y ver otras opiniones).
- El impacto de la guerra y del divorcio (4) (son temas interesantes).
- Las de movimiento (3).
- Aventura en la luna (2).
- Percepciones gráficas (2).
- Informaciones y cliclés (2).
- Periodismo crítico (2).
- El foco (1) (es agradable decir cosas positivas de otros y oír buenas de ti).
- Caricatura (1) (divertida).
- Fotos conflictivas (1) (me ha hecho darme cuenta de los que sufren).
- Las de temas de racismo y pobreza (1).
- Las de los gitanos y el racismo (1).
- Las de inventar y crear (1).

De las respuestas dadas se desprende que sus preferencias más significativas son: 1) actividades de dramatización, 2) actividades en las que se simula la realidad para fomentar la empatía frente a diversas situaciones humanas de marginación, pobreza... y 3) actividades de discusión y debate en las que emergen distintos puntos de vista en relación a diversas cuestiones, así como los debates finales de todas las actividades del programa.

En relación a las actividades que menos les han gustado, muchos adolescentes no indican una elección concreta, dando respuestas como, por ejemplo, «ninguna, todas me han gustado, me ha gustado todo mucho pero si no me ha gustado alguna cosa no será muy importante, porque no me acuerdo...». Con las respuestas dadas a esta cuestión se ha realizado un análisis de frecuencias, cuyos resultados se presentan a continuación, indicando junto a las actividades el número de participantes que dieron esa respuesta y algunos argumentos planteados para rechazar esas actividades.

© Ediciones Pirámide

Actividades que menos han gustado y argumentos para su rechazo

- Los tests (25).
- Las de rellenar fichas o las de escribir (23) (escribir es un rollo, eran menos entretenidas y divertidas).
- El impacto de la guerra y el divorcio (14) (no le veía sentido ni productividad).
- Las de consenso, por ejemplo titular la foto (10) (cuestan mucho).
- Las de hacer individual (7).
- Las de racismo, gitanos, como la inmobiliaria o completar frases con esas ideas (12) (porque se repetían).
- Imágenes de otros pueblos (5).
- Teatro (5) (porque me daba vergüenza, si es que a eso se le puede llamar teatro, son aburridos, a veces se discutía mucho en el grupo...).
- Murales (5).
- Los debates (7) (en los que era todo debate y no había teatro, las de hablar mucho, las de escuchar, las de contestar preguntas y luego debatirlas).
- Restaurante internacional (4) (porque me tocó estar en el grupo de los que estaban de pie, si te tocaba en el grupo pobre y la gente te rechazaba en el momento, la primera parte era muy realista, sobre todo si te tocaba en grupos pobres).
- El fantasma del castillo (4) (porque era muy fácil, porque era muy difícil).
- Sopa de letras (2).
- Las de pistas (1).
- Aventura en la luna (1).
- Los burros (1).
- Abanico de sentimientos (1).
- Las del Tercer Mundo porque me dan mucha pena y porque te das cuenta de que no estás haciendo nada (1).
- Fotos conflictivas (1) porque me sentí raro al recordar que cada poco tiempo muere gente por hambre.

En relación a los resultados se puede observar que si bien en el ítem de actividades que más te han gustado aparecen 317 elecciones o respuestas, en lo que se refiere a la elección de actividades que menos te han gustado han sido únicamente 129. Una observación de las respuestas negativas permite constatar no sólo menor frecuencia de rechazos, sino también una mayor dispersión en las respuestas. Un dato bastante significativo es el hecho de que un grupo importante de adolescentes (40) no subraye ninguna actividad del programa que no le haya gustado y otros destaquen los tests (25) administrados en la fase pretest, que por otro lado no eran objeto de valoración ya que se les preguntaba por las actividades del programa. Otro dato significativo es el alto número de respuestas que destacan rechazo hacia las actividades que requieran rellenar fichas o escribir (23), algunas actividades de análisis de consecuencias de diversas situaciones (14) y las de consenso por su nivel de dificultad (10). Con la excepción de estas actividades más destacadas, se observa una dispersión de las respuestas con bajo impacto de elección.

Asimismo, se puede observar que en ocasiones se rechaza la misma actividad por razones muy distintas, como en el juego del fantasma del castillo, en el que dos

© Ediciones Pirámide

adolescentes la rechazan por su bajo nivel de dificultad, mientras que otros dos porque la consideran muy difícil. Por otro lado, existen actividades que han sido muy elegidas de forma positiva, como son las que implican teatro o dramatización, o los debates, que implican la emergencia de puntos de vista diferentes respecto a distintos temas y que no obstante también han sido rechazadas por algunos adolescentes.

3.2.2. *Resultados del cuestionario de evaluación del programa para los profesores y observadores*

En la fase postest, al finalizar la implementación del programa de actividades, tanto los profesores/as como los observadores/as cumplimentaron un cuestionario de evaluación del programa, muy similar al de los adolescentes. Esta reflexión sirvió de soporte a la valoración subjetiva del programa, que se llevó a cabo en el último seminario de grupo que realizó el equipo constituido para llevar a cabo esta experiencia. La exposición de los resultados se presenta en dos apartados: por un lado, los resultados de variables que han sido valoradas cuantitativamente realizando análisis descriptivos (frecuencia, porcentajes, medias, desviaciones típicas), y por otro, los resultados de la información cualitativa expresada en los ítems abiertos del cuestionario que se describe posteriormente.

Las respuestas ofrecidas al cuestionario por los ocho adultos implicados activamente en la implementación y evaluación del programa (profesores y observadores), han sido analizadas con la finalidad de clarificar su opinión sobre esta experiencia. Los resultados del análisis realizado de estas valoraciones se exponen a continuación. En primer lugar, se presentan las medias y desviaciones típicas de las 29 variables exploradas (véase tabla 4.7), que serán representadas de forma gráfica (véase figura 4.4). Posteriormente se describen y explican los resultados de la evaluación subjetiva del cambio que hacen los adultos en relación a diversas variables valoradas en una escala de estimación de 1 a 10, y en última instancia se comparan las evaluaciones de los adultos con las realizadas por los adolescentes en relación a las mismas variables.

TABLA 4.7

Medias y desviaciones típicas de las variables evaluadas con el cuestionario de evaluación del programa para profesores y observadores

Ítems	Medias	Desviaciones típicas
Nivel de motivación que has tenido en diversos momentos de la experiencia		
• En la sesión 1	8,3	1,28
• En la sesión 10	8	0,76
• En la sesión 17	7,8	1,16
• En la sesión 23	8,1	1,13

© Ediciones Pirámide

TABLA 4.7 *(continuación)*

Ítems	Medias	Desviaciones típicas
El grado de satisfacción general con el trabajo	7,8	1,58
El nivel de dificultad que te ha supuesto el desarrollo del trabajo en su conjunto	5,8	2,05
El grado de interés del trabajo en su conjunto	8,4	1,30
Nivel de cambio percibido en cada una de las variables objeto de intervención		
• Estimular un sentimiento de satisfacción, de placer en los adolescentes a través de la experiencia (grado de placer, nivel de bienestar de los participantes en las actividades)	6,6	0,74
• Mayor participación de los miembros del grupo en las sesiones	7,3	0,74
• Mayor autoconocimiento y conocimiento de los demás	7,3	1,16
• Mejora de la autoimagen	6,3	0,89
• Mejora de la imagen de los demás	7,3	1,28
• Mayor comunicación intragrupo, mayor grado de exposición de opiniones de los miembros del grupo	8,1	1,13
• Mejores hábitos de escucha activa	7,4	1,77
• Mayor cohesión grupal	6,9	1,36
• Mayor aceptación de los otros, menos rechazos entre los miembros de grupo	7	1,51
• Mayor expresión de sentimientos	6,9	0,99
• Mayor empatía con los sentimientos de los demás	7,4	1,41
• Mayor comprensión de las causas, consecuencias y modos de afrontamiento de diversas emociones	7,1	1,36
• Mayores relaciones de ayuda	7,3	1,58
• Mayor capacidad de cooperación en el grupo	7,8	1,16
• Actitudes más flexibles, respetuosas y de consideración hacia los demás en los debates que se plantean al hilo de las actividades, en sus comportamientos...	7,6	1,06
• Mayor conducta asertiva: expresión de opiniones, pensamientos, sentimientos... sin humillar-agredir al otro	7,1	0,99
• En sus conductas sociales: mayor autocontrol de sus impulsos y menor agresividad	7	1,31
• En sus conductas sociales: menor retraimiento	7,3	0,74
• Mayor reconocimiento de percepciones propias y de estereotipos	7,3	1,67
• Mayor información sobre las percepciones de los demás	7,8	0,89
• Mayor capacidad de intervenir positivamente en situaciones de conflicto o de agresión cuando otros compañeros del grupo tienen conflictos	7,3	1,16
• Mayor conocimiento de procedimientos para abordar debates sobre conflictos diversos	7,8	1,04

© Ediciones Pirámide

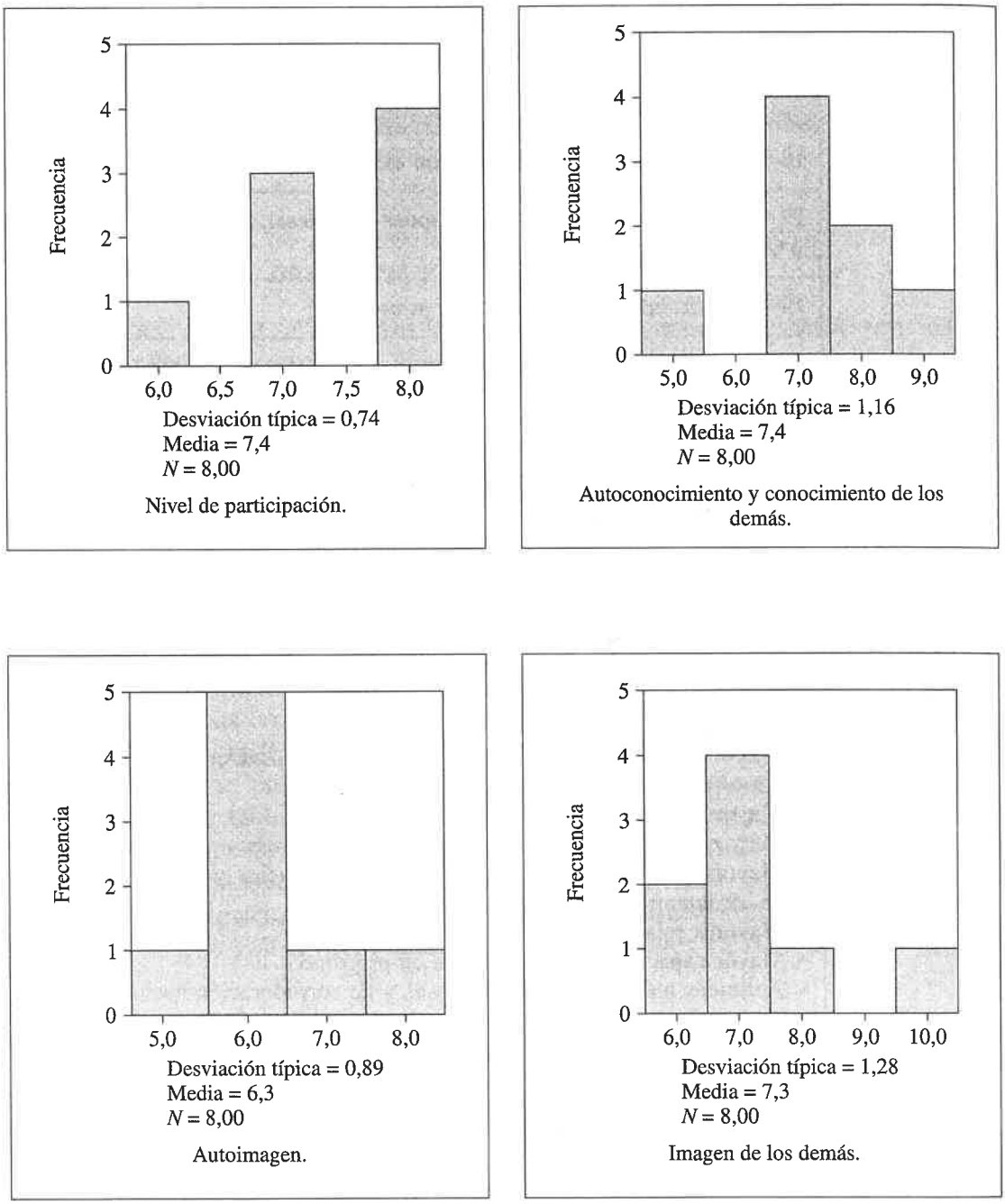
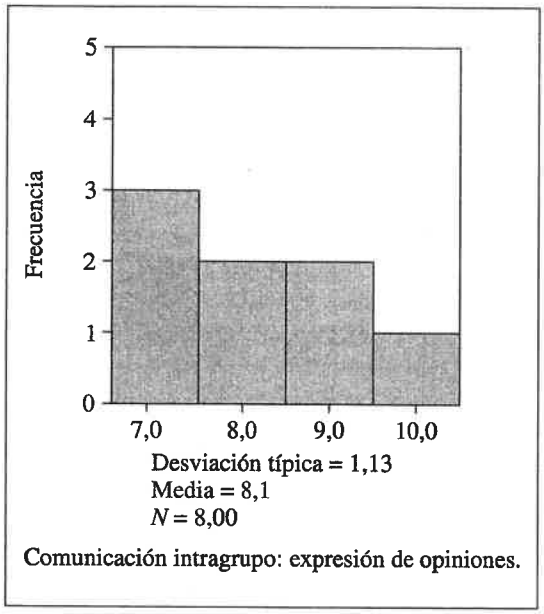
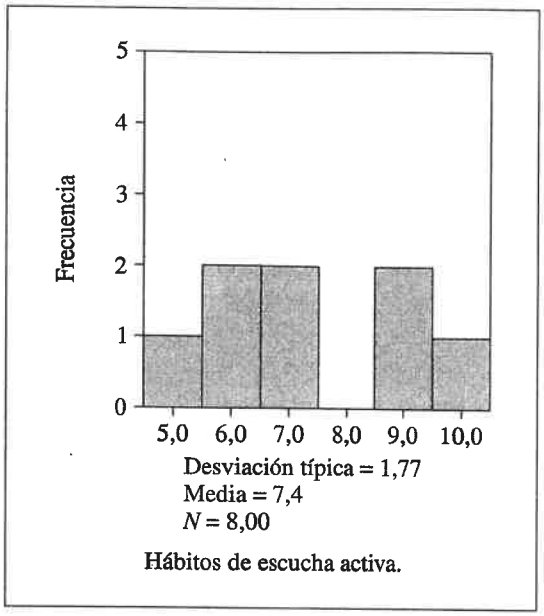


Figura 4.4.—Cambio percibido por los adultos en objetivos complementarios del programa.

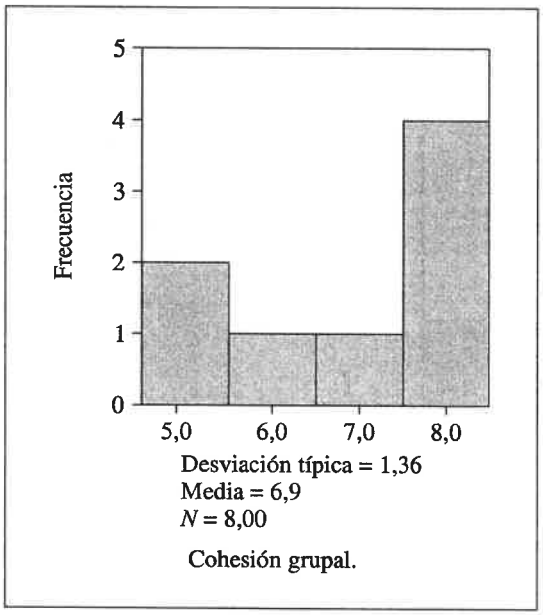
© Ediciones Pirámide



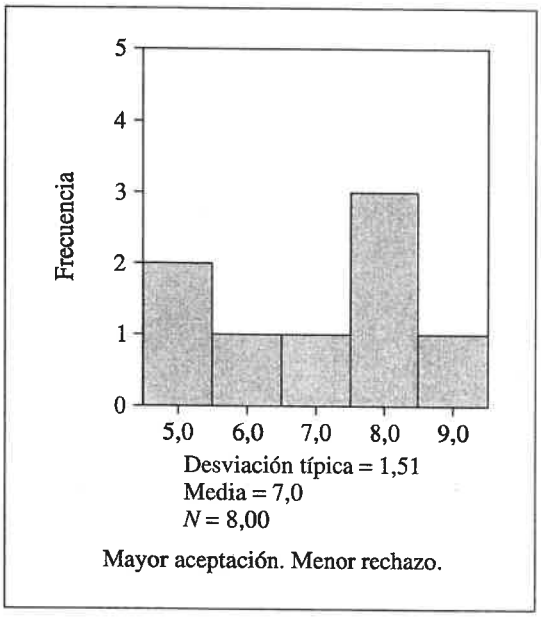
Comunicación intragrupo: expresión de opiniones.



Hábitos de escucha activa.



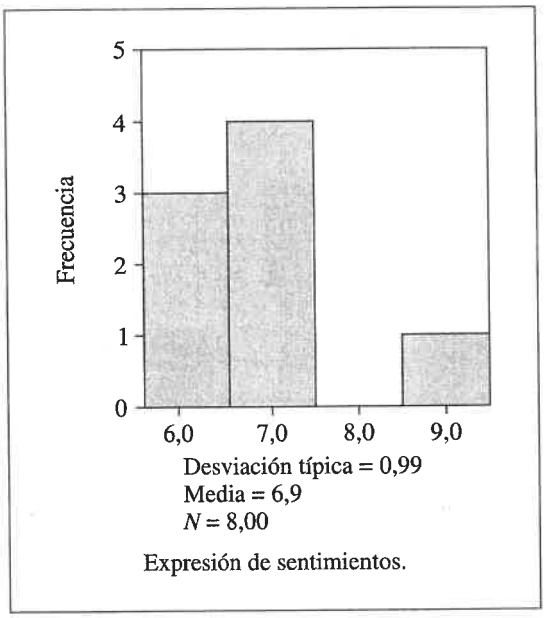
Cohesión grupal.



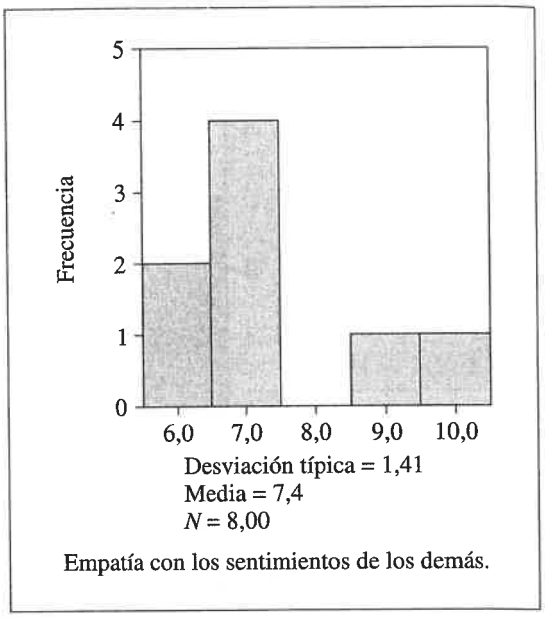
Mayor aceptación. Menor rechazo.

Figura 4.4 *(continuación).*

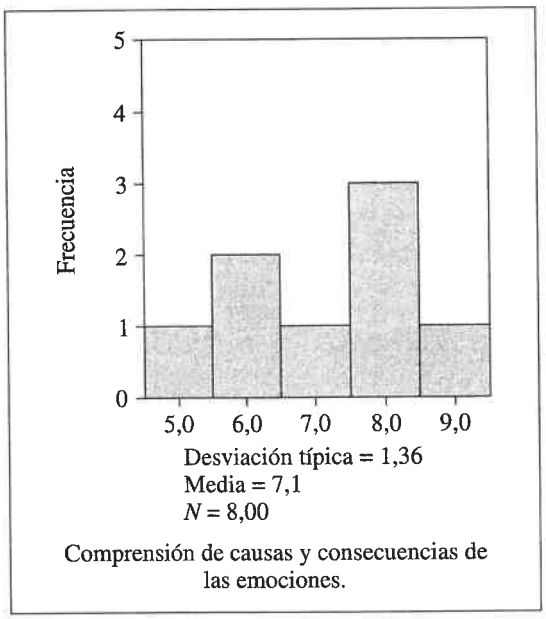
© Ediciones Pirámide



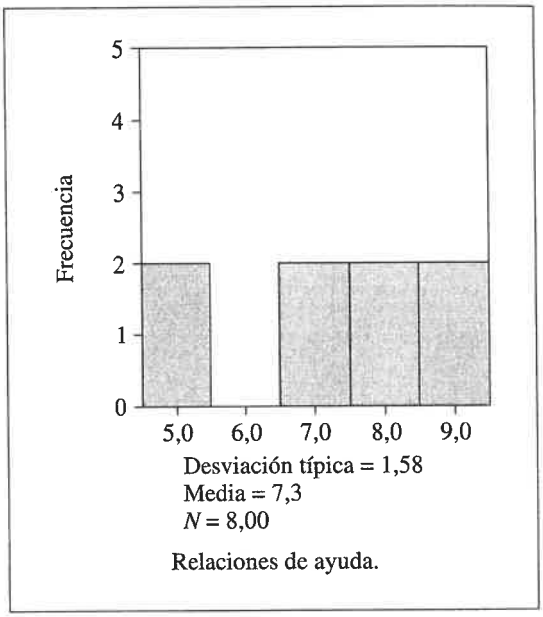
Expresión de sentimientos.



Empatía con los sentimientos de los demás.



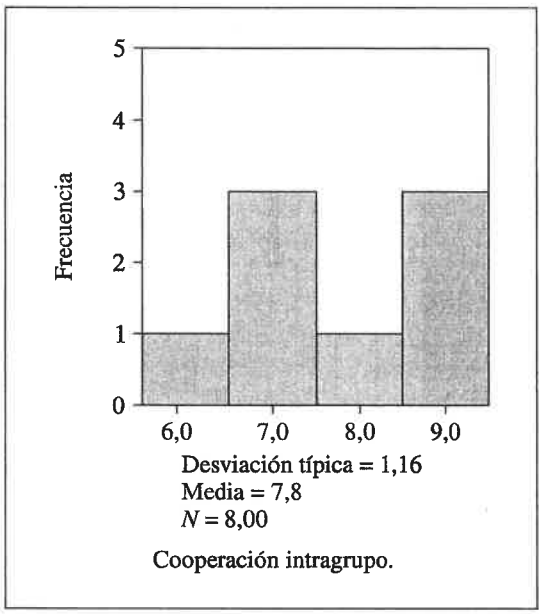
Comprensión de causas y consecuencias de las emociones.



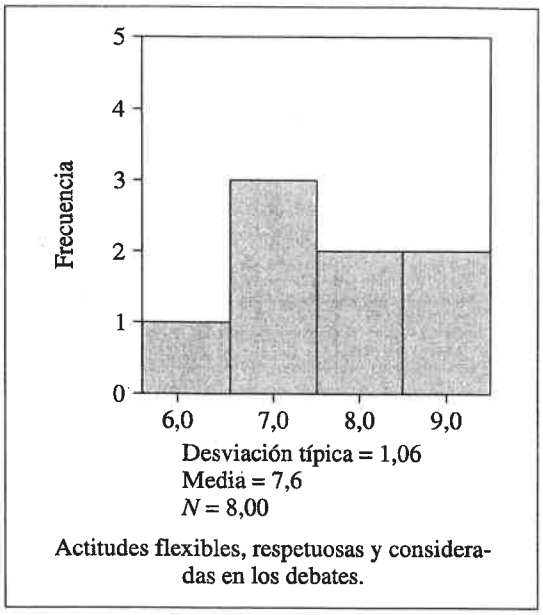
Relaciones de ayuda.

Figura 4.4 *(continuación).*

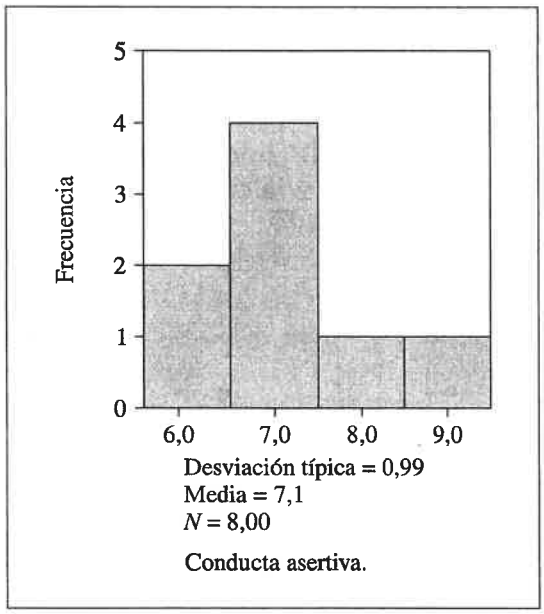
© Ediciones Pirámide



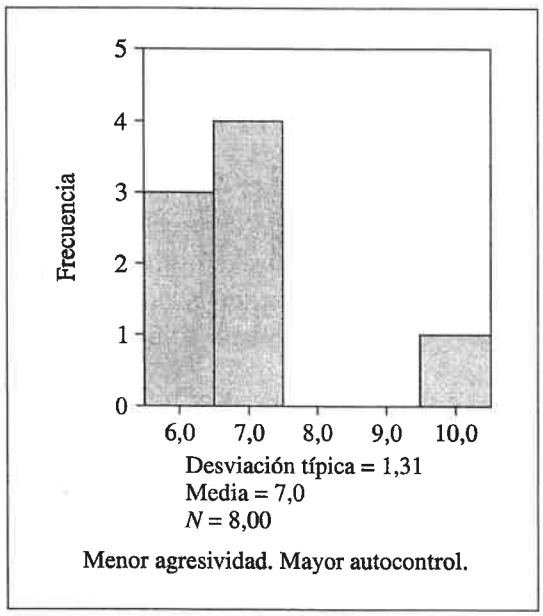
Cooperación intragrupo.



Actitudes flexibles, respetuosas y consideradas en los debates.



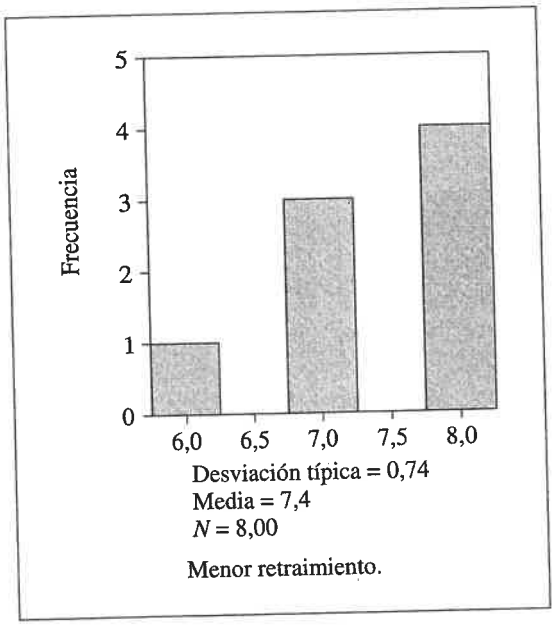
Conducta asertiva.



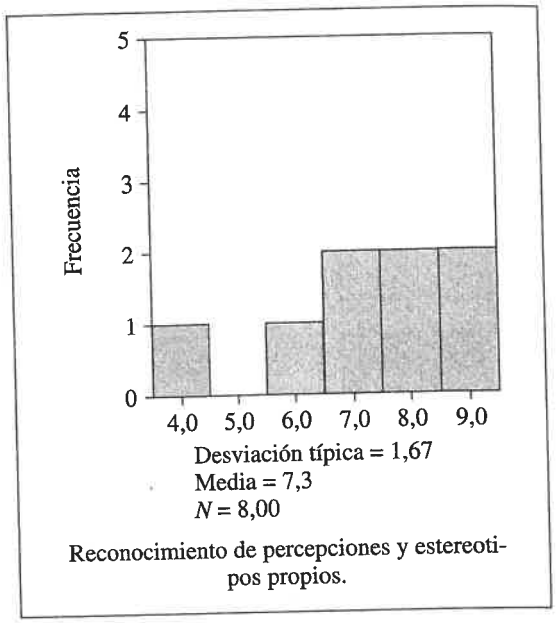
Menor agresividad. Mayor autocontrol.

Figura 4.4 *(continuación).*

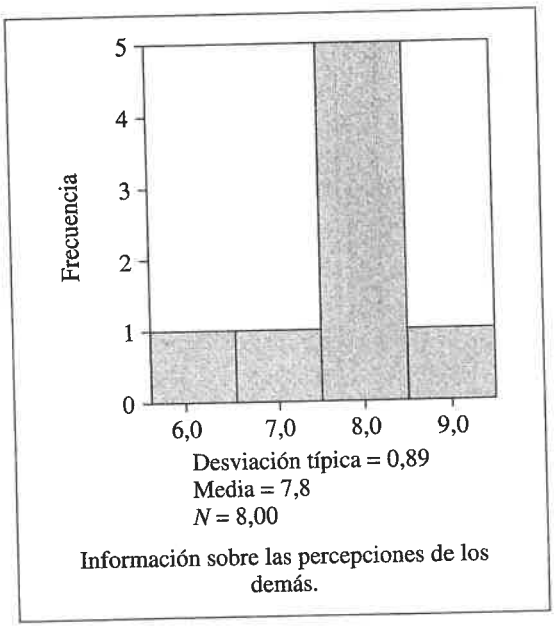
© Ediciones Pirámide



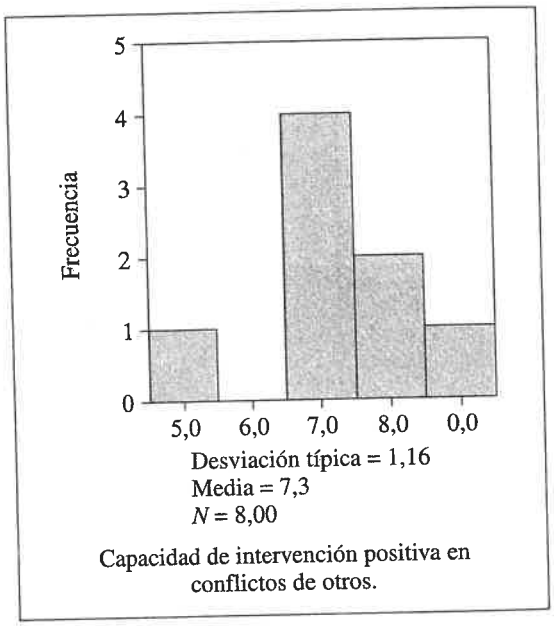
Menor retraimiento.



Reconocimimiento de percepciones y estereotipos propios.



Información sobre las percepciones de los demás.



Capacidad de intervención positiva en conflictos de otros.

Figura 4.4 *(continuación).*

© Ediciones Pirámide

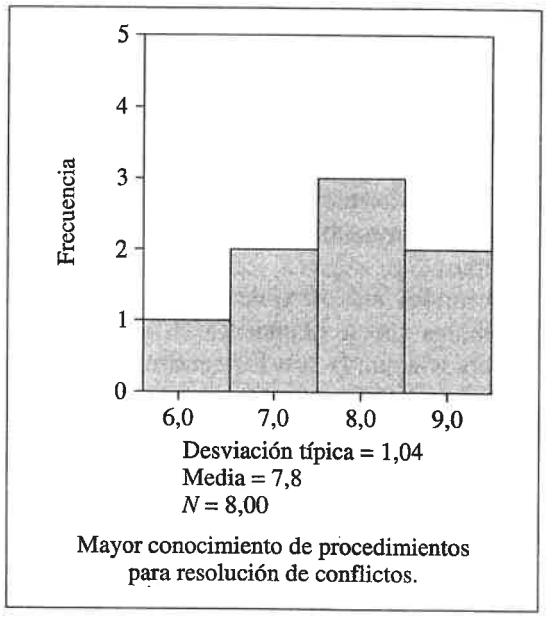


Figura 4.4 *(continuación).*

Como se puede observar, la motivación mantenida por los profesionales que participaron en esta experiencia se valoró a modo de autoinforme retrospectivo en relación a las sesiones 1, 10, 17 y 23. Los resultados ponen de relieve un nivel alto de motivación inicial (M = 8,3), que desciende levemente a medida que avanza el programa y que vuelve a elevarse al finalizar la experiencia (M = 8,1). El esfuerzo requerido por este trabajo debido a la intensidad del mismo (dos horas semanales de intervención y seminarios de formación continua) puede explicar este leve descenso en la parte central de la intervención. No obstante, sobre una escala de estimación de 1 a 10, la media general es de 8 puntos, pudiéndose considerar esta puntuación como alta.

El nivel de interés del trabajo realizado también ha sido alto, con una puntuación media de 8,4 puntos, y en la misma dirección que el grado de satisfacción con el conjunto de la experiencia, con una puntuación de 7,8. Sin embargo, el nivel de dificultad del trabajo ha sido medio, valorándose con una puntuación de 5,8. Si se ordenan los objetivos en función del nivel de cambio estimado por los adultos, se puede observar que son coherentes con la evaluación pretest-postest, y además sugieren un positivo impacto del programa al haber estimulado cambios en diversos objetivos que se detallan a continuación.

© Ediciones Pirámide

Media	Objetivos complementarios
8,1	Mayor comunicación intragrupo, mayor grado de exposición de opiniones de los miembros del grupo.
7,8	Mayor capacidad de cooperación en el grupo.
7,8	Mayor información sobre las percepciones de los demás.
7,8	Mayor conocimiento de procedimientos para abordar debates sobre conflictos diversos.
7,6	Actitudes más flexibles, respetuosas y de consideración hacia los demás en los debates que se plantean al hilo de las actividades, en sus comportamientos...
7,4	Mayor empatía con los sentimientos de los demás.
7,4	Mejores hábitos de escucha activa.
7,3	Mayor participación de los miembros del grupo en las sesiones.
7,3	En sus conductas sociales: menor retraimiento.
7,3	Mayor reconocimiento de percepciones propias y de estereotipos.
7,3	Mayor autoconocimiento y conocimiento de los demás.
7,3	Mejora de la imagen de los demás.
7,3	Mayores relaciones de ayuda.
7,3	Mayor capacidad de intervenir positivamente en situaciones de conflicto o de agresión cuando otros compañeros del grupo tienen conflictos.
7,1	Mayor conducta asertiva: expresión de opiniones, pensamientos, sentimientos... sin humillar-agredir al otro.
7,1	Mayor comprensión de las causas, consecuencias y modos de afrontamiento de diversas emociones.
7	En sus conductas sociales: mayor autocontrol de sus impulsos y menor agresividad.
7	Mayor aceptación de los otros, menos rechazos entre los miembros de grupo.
6,9	Mayor expresión de sentimientos.
6,9	Mayor cohesión grupal.
6,6	Estimular un sentimiento de satisfacción, de placer en los adolescentes a través de la experiencia (grado de placer, nivel de bienestar de los participantes en las actividades).
6,3	Mejora de la autoimagen.

Si comparamos los objetivos donde los profesores, observadores y adolescentes han considerado que ha habido un alto nivel de cambio, se puede observar alto nivel de coherencia en los resultados que se presentan en la tabla 4.8.

Los datos presentados en la tabla 4.8 permiten observar un alto nivel de homogeneidad en la valoración del grado de placer obtenido por la experiencia que ha sido evaluado con un nivel medio-alto, tanto por los adultos implicados en la intervención como por los adolescentes. Asimismo, se pueden identificar varios objetivos en los que adultos y adolescentes informan de un alto nivel de cambio. Desde ambas fuentes de evaluación consideran que se ha producido un mayor impacto de la intervención en objetivos tales como: 1) mejora de la comunicación intragrupo: mayor expresión, mayor escucha y mayor consideración hacia las opiniones de los demás; 2) incremento de la capacidad de cooperación con los demás; 3) mayor reconocimiento de percepciones y estereotipos propios, así como de percepciones y opiniones de los demás en relación a diversos temas, y 4) mayor atención y empatía con los sentimientos de los demás.

© Ediciones Pirámide

TABLA 4.8

Objetivos del programa valorados por adultos y adolescentes con alto nivel de cambio

Adultos	Adolescentes
• Estimular un sentimiento de satisfacción, de placer en los adolescentes a través de la experiencia (grado de placer, nivel de bienestar de los participantes en las actividades) (M = 6,63).	• Grado de placer obtenido en esta experiencia (M = 7).
• Mayor comunicación intragrupo, mayor grado de exposición de opiniones de los miembros del grupo (M = 8,1). • Mejores hábitos de escucha activa (M = 7,4).	• Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente (63,5%). • Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros de clase (59,5%). • Escucho más atentamente cuando mis compañeros están hablando (65,1%).
• Actitudes más flexibles, respetuosas y de consideración hacia los demás en los debates que se plantean al hilo de las actividades, en sus comportamientos... (M = 7,6).	• Respeto más las opiniones de otros compañeros (64,3%).
• Mayor capacidad de cooperación en el grupo (M = 7,8).	• Coopero más con los demás (69,8%).
• Mayor información sobre las percepciones de los demás (M = 7,8). • Mayor reconocimiento de percepciones propias y de estereotipos (M = 7,3). • Mayor empatía con los sentimientos de los demás (M = 7,4).	• He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates (77,8%). • Reflexiono más sobre las ideas u opiniones que tengo sobre las personas y sobre la realidad que me rodea en general (69%). • Estoy más atento a los sentimientos de los demás (65,1%).

Otra pregunta del cuestionario solicita información sobre las actividades que más les han gustado, cuyas frecuencias de respuesta se presentan a continuación:

— Dramatizaciones (8).
— Juegos de cooperación como sopa de letras, localización de objetos, tangram (4).
— Juegos de cooperación de pistas como aduanero o misterio del secuestro.
— Debates y discusión (3).
— Polarización eléctrica (2).
— Juegos que implican enfrentarte con las percepciones erróneas que tenemos sobre otras razas o culturas y que les aportan información real (percepciones gráficas, informaciones y clichés...) (2).
— El impacto de la guerra y el divorcio (1).

© Ediciones Pirámide

Como se puede observar, se produce una alta congruencia entre las actividades seleccionadas por los adolescentes y por los adultos que han participado en la implementación de esta experiencia, confirmándose como actividades más placenteras las que implican discusión y debate, las que implican dramatización y los juegos de cooperación verbales y manipulativos.

Otro de los ítems abiertos del cuestionario solicita información sobre los cambios concretos que se han observado en cada aula. El volcado literal de las respuestas dadas en relación a cada grupo, diferenciando la información dada por el observador y el profesor, se presenta a continuación.

GRUPO 1

- Mejora en los procesos de comunicación.
- Incremento del conocimiento sobre diversos temas: estereotipos, clichés, racismo, formas de resolver conflictos, dificultades normales de la comunicación...
- Mayor integración de un adolescente que este año entró nuevo en el grupo y que casi no participaba en las primeras sesiones. Creo que le ha servido tanto para conocer mejor a sus compañeros como para que el grupo le conozca a él.
- Mayor respeto por las opiniones de los demás.

- El grupo funciona mejor.
- Son más desinteresados a la hora de realizar trabajos en grupo y se ofrecen como secretarios de forma voluntaria, rol que antes costaba adjudicar.
- Con el tema del Tercer Mundo, siguen insistiendo en apadrinar a un niño o poner en acción otros mecanismos de ayuda.

GRUPO 2

- Mayor integración y aceptación de dos miembros del grupo muy rechazados en la fase pretest por una parte importante de los compañeros del grupo.
- Cambios en el estilo de comunicación del grupo: Ahora se escuchan más y son más capaces de razonar las respuestas que dan o de intervenir más veces cuando tienen algo que decir, por haber perdido la vergüenza o verse más seguros al argumentar.
- En juegos que requieren necesariamente la cooperación, como los de pistas, han mejorado, siendo capaces de realizar una tarea de cooperación en menor tiempo.

- Clara mejora en la actitud y aprovechamiento en los trabajos de grupo.
- Mayor, aunque aún falta, escucha atenta de los mensajes de los demás.
- Más silencio general y atención sobre las actividades.
- Nuevas formas de abordar los temas.

© Ediciones Pirámide

GRUPO 3

- Mayor interacción entre dos subgrupos de chicas existentes en la clase que antes no se relacionaban debido a la confrontación existente por sus diferencias.
- Cuatro chicos del grupo (A.B.C.D) se encontraban más aislados al principio, y ahora están más aceptados por los demás, más integrados:

  A: No realizaba ninguna aportación en las primeras sesiones y al final del programa, si bien no aportaba en gran grupo, contribuía mucho más cuando se encontraba en pequeño grupo. Al principio incluso se quedaba aislado físicamente (la silla siempre fuera del círculo del grupo), y mientras el resto del grupo hacía bastantes comentarios sobre el hecho de que este niño no hablara prácticamente con los demás, ahora han desaparecido estos comentarios.

  B: Al principio se le veía un poco apartado; ahora habla con todos.

  C: Al principio no hablaba nada en gran grupo, posteriormente ya hizo pequeñas aportaciones. También en las primeras sesiones se le veía triste, incluso en una sesión salió de clase y estuvo llorando por algo que le habían dicho los compañeros, pero ahora se le ve más integrado en la dinámica de clase.

  D: Es un chico que ha pasado siempre desapercibido en clase; sin embargo, sorprendió al grupo con los teatros, ya que mostraba un gran interés, representaba muy bien y todos los compañeros esperaban ver el papel que representaba ese día. Esto ha hecho que su aceptación en el grupo ahora sea mayor.

- Otro integrante del grupo al principio no trabajaba en las actividades, se distraía y siempre estaba realizando otra tarea distinta a la que tenía que hacer. Posteriormente se le ha visto mostrar más interés, trabajar más y participar tanto en pequeño grupo como en gran grupo. Por otro lado, también manifestaba una relación conflictiva con las chicas del grupo, y posteriormente su relación se muestra más flexible.

- Mejores relaciones entre ellos.
- Relacionar problemas reales de ellos a través de los aspectos que se abordaban en los juegos.
- Adquisición de hábitos de escucha.
- La mejora ha sido mayor para los que tenían más problema para relacionarse.
- Más conocimiento de algunos temas.
- Aumento del interés por temas que hasta ahora tenían poco interés para ellos.
- Pérdida de algunos pudores.

GRUPO 4

- Incremento de la tolerancia mostrada a opiniones discrepantes. Al comienzo se atacaban de forma un poco agresiva cuando había opiniones discrepantes y, al final, mostraban mucha mayor tolerancia e intercambio de razones.
- Mucha mejoría del nivel de escucha.
- Aumento en la capacidad de pensar y cuestionarse soluciones a problemas cotidianos y pensar sobre sus consecuencias.
- Ha beneficiado especialmente a algunos niños que estaban al principio en la periferia del grupo, ya que ha habido cambios en la variedad de compañeros con los que habla-

© Ediciones Pirámide

ban. Seis niños que inicialmente estaban más aislados y/o rechazados en el grupo en las últimas sesiones se han ido mezclando e interactuando con los demás, y no aparecen siempre juntos de forma sistemática como al principio.
• A los niños a los que más ha beneficiado esta experiencia han sido los que desde el principio se han mostrado más solitarios con sus compañeros. • Les ha servido para reflexionar sobre las ideas acerca de uno mismo y sobre las actuaciones que ayudan a todos a mejorar en los comportamientos con los demás.

3.3. Conclusiones

Los resultados de la evaluación del programa, descritos a lo largo de este capítulo, han puesto de relieve un impacto positivo de este programa de intervención psicoeducativa para la educación en derechos humanos durante la adolescencia, tanto en variables del desarrollo personal como social. En concreto la evaluación experimental del programa ha confirmado:

— Una mejora de las relaciones intragrupo amistosas y prosociales que se pone de manifiesto en un aumento del número de compañeros del aula que son considerados amigos y del número de compañeros del aula considerados como prosociales.

— Una disminución de los prejuicios que se evidencia en un incremento de las frases de contenido afectivo positivo hacia otros grupos socioculturales, una disminución de las frases con contenidos afectivos negativos, un incremento de las frases de contenido afectivo neutro u objetivo y una elevación de la fluidez de ideas asociativa.

— Un aumento de la autoasertividad o grado en el que la persona se concede a sí misma los derechos básicos asertivos.

— Un descenso de la ansiedad estado y rasgo.

— Un aumento de las conductas sociales de consideración con los demás, de las conductas de sensibilidad social o preocupación por los demás.

— Un incremento de las conductas de liderazgo, conductas asociadas a ascendencia, popularidad, iniciativa, confianza en uno mismo y espíritu de servicio.

— Una disminución de las conductas sociales de ansiedad-timidez en la interacción entre iguales.

— Una disminución de problemas de conducta antisocial, así como un descenso de conductas de timidez-retraimiento.

— La inhibición del aumento de diversas conductas antisociales, algunas de las cuales pueden aparecer con más frecuencia en este período evolutivo, conductas tales como mentir, no acudir al colegio, falsificar notas, romper objetos, pegar, fumar, beber...

— Un incremento de la capacidad de empatía o capacidad afectiva y cognitiva para percibir y hacerse cargo del estado emocional de otro.

© Ediciones Pirámide

— Una mejora del autoconcepto global, que se manifiesta en un incremento del número de adjetivos positivos seleccionados para autodefinirse, es decir, una mayor capacidad para ver aspectos positivos de uno mismo, valorándose más aspectos positivos que negativos.
— Una mejora del autoconcepto-autoestima relacionada con la importancia del sí mismo en relación con los demás.
— Un aumento del autoconcepto social o imagen de sí mismo en las relaciones con los demás.
— Una elevación del concepto o imagen que se tiene de los compañeros del grupo, al haber estimulado un incremento del número de adjetivos positivos seleccionados para definirles, es decir, una mayor capacidad para ver aspectos positivos de los compañeros.
— Un aumento de la cantidad de estrategias cognitivas asertivas de resolución de situaciones sociales, así como de la cantidad total de estrategias cognitivas disponibles para afrontar situaciones sociales.
— Un incremento de las conductas asertivas en diversas situaciones de interacción social con iguales.
— Una mejora de la capacidad para analizar sentimientos que se evidencia en la mayor capacidad para analizar causas, consecuencias y formas de afrontamiento de emociones negativas.

Como se puede observar, el programa ha afectado positivamente promoviendo cambios en diversos aspectos cognitivos (prejuicios, estrategias cognitivas de interacción social, capacidad de analizar sentimientos, concepto o imagen de los compañeros de grupo), relacionales (amistad y prosocialidad) y de personalidad (ansiedad, autoconcepto, autoestima, empatía). Aunque también ha afectado positivamente en el plano conductal (conducta asertiva, autoasertividad, conducta antisocial, conductas de consideración por los demás, conductas de liderazgo), los cambios a nivel de conducta parecen más resistentes en la adolescencia. Por otro lado, el programa parece incidir especialmente aumentando las variables positivas, pero en relación a las negativas, aunque en ocasiones las disminuye, en otras únicamente neutraliza la involución.

Asimismo, las opiniones subjetivas de los adolescentes experimentales que han participado en la intervención son coherentes con estos resultados ya que un porcentaje importante de los sujetos informó en el cuestionario de evaluación del programa haber cambiado algo, bastante o mucho en objetivos complementarios del programa como: 1) he conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates; 2) he aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos, entre personas; 3) ayudo y coopero más con los demás; 4) he aprendido a reflexionar sobre las causas o situaciones que crean sentimientos (tristeza, rabia, miedo, envidia...); 5) reflexiono más sobre las ideas u opiniones que tengo sobre las personas y sobre la realidad que me rodea en general; 6) escucho más atentamente cuando mis compañeros están hablando y expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente;

© Ediciones Pirámide

7) estoy más atento a los sentimientos de los demás; 8) respeto más las opiniones de otros compañeros; 9) he aprendido a reconocer actitudes racistas hacia otros seres humanos, y 10) tengo en cuenta otras cosas de las personas aparte de su apariencia física o su imagen externa... Además, entre otras cuestiones dicen haber incrementado su interés por diversos temas tales como: la pobreza, el Tercer Mundo, la guerra y la paz, la emigración, la solidaridad, la discriminación, el racismo...

Por otro lado, y desde una perspectiva más cualitativa, los adolescentes informaron haber aumentado su interés por varios temas específicos. Sus respuestas destacan nuevos temas de interés, algunos relacionados con situaciones cercanas tales como:

— Ha aumentado mi interés por la solidaridad, te vuelves más solidario, he pensado que hay que ser más solidario y menos egoísta con la gente.
— En el machismo y feminismo.
— Más interés por las demás personas.
— Ha aumentado mi interés por los debates.
— Ha hecho que piense más a menudo en compañeros marginados.
— Ha hecho que ayude a mis compañeros a sentirse mejor.
— Me ha resultado interesante ver las distintas opiniones que se pueden dar de un hecho...

Asimismo, destaca un aumento de interés en temas relacionados con la marginación, la discriminación, el racismo, la guerra, el hambre y la pobreza del Tercer Mundo. Dicen haber aumentado su sensibilidad y su conocimiento en relación a estos temas, dando respuestas tales como:

— Me dio que pensar el juego que hablaba de la posesión de bienes en el mundo; en el juego del restaurante pude comprobar lo mal que lo pasan algunas personas pobres o los que viven en la calle.
— He pensado más en temas como el racismo, la marginación, la discriminación... esto me motiva bastante y te vas preocupando más por estos temas y te vas dando cuenta de más cosas...
— Incluso uno de los adolescentes dice haber puesto en marcha conductas de ayuda, llamando a un sitio para enviar dinero al mes y ayudar a un niño en la comida y lo que necesite...

Otra pregunta del cuestionario de evaluación de programa planteaba si la experiencia realizada durante todo el curso escolar les había aportado algo. El análisis de las respuestas ha permitido precisar cinco tipos de aportaciones. En primer lugar, se observa un grupo de respuestas donde destacan que la experiencia ha aportado una mejora en las relaciones sociales que se dan en el grupo. Ejemplos de estas respuestas son:

— Entiendo mejor a los demás.
— Hablo más en el grupo y defiendo más mis opiniones.

© Ediciones Pirámide

— Tengo más confianza en los demás.
— Me ha aportado compañerismo.
— Saber escucharnos, escucho más a las personas.
— Antes tenía miedo a relacionarme y ahora no.
— Todos somos más amables y agradables que antes.
— He aprendido a tener en cuenta las opiniones de los demás.
— Me ha aportado buenos ratos con mis compañeros...

Otro grupo de respuestas hace referencia a un mayor aumento de la sensibilidad a temas de discriminación, racismo o pobreza. Por ejemplo:

— Me ha aportado información sobre el racismo, los gitanos y sobre otras razas.
— Me ha aportado conocimientos sobre el trato a personas de otras razas que antes no sabía.
— Me ha aportado más sentimientos hacia la gente pobre...

Un tercer grupo de respuestas reflejan un aumento de conductas prosociales tales como ayudar, cooperar o compartir con los demás. Ejemplos de estas respuestas son:

— Ahora pienso más en si las personas están solas o necesitan ayuda e intento ayudarles.
— Ahora soy más solidario.
— Al relacionarme con los demás, trato de no herir a nadie al decir algo concreto.
— Ahora soy más cooperadora...

El cuarto grupo de razones hace referencia a un aumento del nivel de expresión y comprensión emocional, así como un incremento de los sentimientos de empatía. Y en último lugar, también se matizan cambios cognitivos. Varios adolescentes indican que esta experiencia les ha aportado:

— Pensar más en los sentimientos.
— Pensar más en los demás, y no sólo en mí mismo.
— Saber más, nuevos conocimientos.
— Nuevas ideas.
— Algunas de mis ideas han cambiado.
— Una nueva forma de ver las cosas...

Los resultados obtenidos en el estudio, por un lado, validan la eficacia del programa para un amplio conjunto de objetivos de desarrollo personal y social relacionados con la educación en derechos humanos y, por otro, apuntan en la misma dirección que otras investigaciones (Battistich et al., 1991; Garaigordobil, 1992, 1993a, 1995a, 1996b; Gónzalez Portal, 1992, 1994; Hatcher et al., 1994; Vernon, 1998) en las que se han puesto de relieve los positivos efectos de este tipo de expe-

© Ediciones Pirámide

riencias que combinan diversas técnicas de dinámica de grupos en el contexto de actividades que promueven comunicación, cooperación, confianza en uno mismo y los demás, respeto por las diferencias... El trabajo realizado aporta una herramienta psicoeducativa y un modelo metodológico para la evaluación de programas, que espero sea de utilidad a los profesionales de la psicología y la educación que trabajan en contextos educativos con fines preventivos, de desarrollo y terapéuticos.

© Ediciones Pirámide

ANEXOS

Anexo 1

BAS-3. BATERÍA DE SOCIALIZACIÓN. AUTOEVALUACIÓN
Silva y Martorell, 1989

Nombre y apellidos del alumno
Edad y curso

Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de frases. Después de cada una de ellas están las palabras SÍ y NO. Lee cada frase atentamente y pon una cruz sobre la SÍ en el caso de que la frase corresponda a tu manera de ser o actuar. Si la frase no corresponde a tu manera de ser o actuar, pon una cruz sobre la palabra NO. No hay respuestas buenas ni malas; todas sirven. Trabaja rápidamente. No te entretengas demasiado en una contestación.

	SÍ	NO
1. Me dan miedo y me aparto de cosas que no dan miedo a los demás		
2. Me gusta organizar nuevas actividades		
3. Cuando estoy con una persona mayor y hablo con ella, lo hago con respeto		
4. Insulto a la gente		
5. Suelo ser simpático con los demás		
6. Me gusta dirigir actividades de grupo		
7. Todas las personas me caen bien		
8. Evito a los demás		
9. Suelo estar solo		
10. Los demás me imitan en muchos aspectos		
11. Ayudo a los demás cuando tienen problemas		
12. Me preocupo cuando alguien tiene problemas		
13. Soy terco; hagan lo que hagan y digan lo que digan los demás, voy a lo mío		
14. Animo a los demás para que solucionen sus problemas		
15. Llego puntual a todos los sitios		
16. Entro en los sitios sin saludar		
17. Hablo a favor de los demás cuando veo que tienen problemas		
18. Me cuesta hablar. Incluso cuando me preguntan algo, me cuesta responder		
19. Lloro con facilidad		
20. Organizo grupos para trabajar		
21. Cuando hay problemas, me eligen como árbitro o juez		
22. Dejo a los demás trabajar o entretenerse sin molestarlos		
23. Contribuyo para que el trabajo sea más interesante y variado		
24. Algunas veces he hecho como que no oía cuando me llamaban		
25. Soy alegre		
26. Tomo la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo		
27. Me preocupo para que nadie sea dejado de lado		

© Ediciones Pirámide

	SÍ	NO
28. Me siento aletargado, sin energía		
29. Me eligen como jefe en las actividades de grupo		
30. Me gusta hablar con los demás		
31. Juego más con los otros que solo		
32. Me gusta todo tipo de comida		
33. Tengo facilidad de palabra		
34. Soy violento y golpeo a los demás		
35. Me tienen que obligar para integrarme en un grupo		
36. Cuando quiero hablar, pido la palabra y espero mi turno		
37. Me gusta estar con los demás, me siento bien entre ellos		
38. Soy vergonzoso		
39. Soy miedoso ante cosas o situaciones nuevas		
40. Grito y chillo con facilidad		
41. Hago inmediatamente lo que me piden		
42. Cuando se trata de realizar actividades de grupo, me retraigo		
43. Soy tímido		
44. Soy malhablado		
45. Sugiero nuevas ideas		
46. Cuando corrijo a alguien, lo hago con delicadeza		
47. Me entiendo bien con los de mi edad		
48. Paso apuros cuando estoy con personas del otro sexo		
49. Corrijo a los demás cuando dicen palabrotas		
50. Espero mi turno sin ponerme nervioso		
51. Defiendo a otros cuando se les ataca o critica		
52. Intento estar en lugares apartados, poco visibles o concurridos		
53. Hablo y discuto serenamente, sin alterarme		
54. Me asusto con facilidad cuando no sé hacer algo		
55. Cuando me llaman la atención, me desconcierto y no sé qué hacer		
56. Desafío a los mayores cuando me llaman seriamente la atención		
57. Cuando tengo que hacer algo, lo hago con miedo		
58. Cuando digo o hago algo mal, siempre pido disculpas		
59. Sé escuchar a los demás		
60. Soy amable con los demás cuando veo que tienen problemas		
61. Soy considerado con los demás		
62. Me pongo nervioso cuando tengo que decir algo delante de la gente		
63. Suelo estar apartado, sin hablar con nadie		
64. Soy impulsivo, me falta paciencia para esperar		
65. Protesto cuando me mandan hacer algo		
66. Cuando alguien es rechazado por el grupo, me acerco e intento ayudarle		
67. Recojo los papeles que otros tiran al suelo		
68. Me intereso por lo que les ocurre a los demás		
69. Permanezco sentado, sin enterarme de nada, durante mucho tiempo		
70. Hago nuevas amistades con facilidad		
71. Soy popular entre los demás		
72. Me aparto cuando hay muchas personas juntas		
73. Acepto sin protestar las decisiones de la mayoría		
74. Reparto todas mis cosas con los demás		
75. A veces soy brusco con los demás		

© Ediciones Pirámide

BAS-3. BATERÍA DE SOCIALIZACIÓN
Adaptación para heteroaplicación de profesores

Nombre y apellidos del alumno
Edad y curso

Instrucciones

A continuación encontrará una serie de frases. Después de cada una de ellas están las palabras SÍ y NO. Lea cada frase atentamente y ponga una cruz sobre el SÍ en el caso de que la frase corresponda a la manera de ser o de actuar de su alumno habitualmente. Si la frase no corresponde a la forma de ser o actuar de su alumno, ponga una cruz sobre la palabra NO. No hay respuestas buenas ni malas. El objetivo del cuestionario es conocer mejor a su alumno con la finalidad de estimular su positivo desarrollo.

	SÍ	NO
1. Le dan miedo y se aparta de cosas que no dan miedo a los demás		
2. Le gusta organizar nuevas actividades		
3. Cuando está con una persona mayor y habla con ella, lo hace con respeto		
4. Insulta a la gente		
5. Suele ser simpático con los demás		
6. Le gusta dirigir actividades de grupo		
7. Todas las personas le caen bien		
8. Evita a los demás		
9. Suele estar solo		
10. Los demás le imitan en muchos aspectos		
11. Ayuda a los demás cuando tienen problemas		
12. Se preocupa cuando alguien tiene problemas		
13. Es terco; haga lo que hagan o digan lo que digan los demás, va a lo suyo		
14. Anima a los demás para que solucionen sus problemas		
15. Llega puntual a todos los sitios		
16. Entra en los sitios sin saludar		
17. Habla a favor de los demás cuando ve que tienen problemas		
18. Le cuesta hablar. Incluso cuando le preguntan, le cuesta responder		
19. Llora con facilidad		
20. Organiza grupos para trabajar o jugar		
21. Cuando hay problemas le eligen como árbitro o juez		
22. Deja a los demás trabajar o jugar sin molestarlos		
23. Contribuye para que el trabajo sea más interesante y variado		
24. Algunas veces hace como que no oye cuando le llaman		
25. Es alegre		
26. Toma la iniciativa a la hora de emprender algo nuevo		
27. Se preocupa para que nadie sea dejado de lado		
28. Se le ve aletargado, como sin energía		
29. Le eligen como jefe en las actividades de grupo		
30. Le gusta hablar con los demás		
31. Juega más con los otros que solo		
32. Le gusta todo tipo de comida		

© Ediciones Pirámide

	SÍ	NO
33. Tiene facilidad de palabra		
34. Es violento y golpea a los demás		
35. Le tienen que obligar para integrarse en un grupo		
36. Cuando quiere hablar, pide la palabra y espera su turno		
37. Le gusta estar con los demás, parece sentirse bien entre ellos		
38. Es vergonzoso		
39. Es miedoso ante cosas o situaciones nuevas		
40. Grita y chilla con facilidad		
41. Hace inmediatamente lo que le piden		
42. Cuando se trata de realizar actividades de grupo se retrae		
43. Es tímido		
44. Es malhablado		
45. Sugiere nuevas ideas		
46. Cuando corrige a alguien lo hace con delicadeza		
47. Se entiende bien con los de su edad		
48. Pasa apuros cuando está con personas del otro sexo		
49. Corrige a los demás cuando dicen palabrotas		
50. Espera su turno sin ponerse nervioso		
51. Defiende a otros cuando se les ataca o critica		
52. Intenta estar en lugares apartados, poco visibles o concurridos		
53. Habla y discute serenamente, sin alterarse		
54. Se asusta con facilidad cuando no sabe hacer algo		
55. Cuando le llaman la atención, se desconcierta y no sabe que hacer		
56. Desafía a los mayores cuando le llaman seriamente la atención		
57. Cuando tiene que hacer algo lo hace con miedo		
58. Cuando dice o hace algo mal, siempre pide disculpas		
59. Sabe escuchar a los demás		
60. Es amable con los demás cuando ve que tienen problemas		
61. Es considerado con los demás		
62. Se pone nervioso cuando tiene que decir algo delante de la gente		
63. Suele estar apartado, sin hablar con nadie		
64. Es impulsivo, le falta paciencia para esperar		
65. Protesta cuando le mandan hacer algo		
66. Cuando alguien es rechazado por el grupo, se acerca e intenta ayudarle		
67. Recoge los papeles que otros tiran al suelo		
68. Se interesa por lo que les ocurre a los demás		
69. Permanece sentado, sin enterarse de nada, durante mucho tiempo		
70. Hace nuevas amistades con facilidad		
71. Es popular entre los demás		
72. Se aparta cuando hay muchas personas juntas		
73. Acepta sin protestar las decisiones de la mayoría		
74. Reparte todas sus cosas con los demás		
75. A veces es brusco con los demás		

AUTOCONCEPTO. AFA
Musitu, García y Gutiérrez, 1991

Nombre y apellidos del alumno
Edad y curso

Instrucciones: En este cuestionario no existen preguntas correctas o incorrectas, no es un examen. Tan sólo queremos conocer tu opinión. Te pedimos por ello que leas las preguntas detenidamente antes de contestar. A continuación encontrarás una serie de frases. Lee cada una de ellas con detenimiento y señala con una aspa (X) la contestación que tú creas más apropiada. 1. Significa que sucede SIEMPRE. 2. Significa que sucede ALGUNAS VECES. 3. Significa que NUNCA sucede.

	Siempre	Algunas veces	Nunca
1. Es difícil para mí mantener los amigos			
2. Me pongo nervioso cuando me llama algún profesor			
3. Digo la verdad aunque me perjudique			
4. Tengo buenas ideas			
5. Mi familia me considera alguien importante			
6. Cuando me porto mal en clase, me siento disgustado			
7. Me desanimo cuando algo me sale mal			
8. Hago bien los trabajos escolares			
9. Me avergüenzo de muchas cosas que hago			
10. Puedo dibujar bien			
11. Soy lento en terminar los trabajos escolares			
12. Soy nervioso			
13. Me pongo nervioso cuando hablo en clase			
14. Hago cosas a mano muy bien			
15. Me preocupo mucho por todo			
16. Me gusta mi forma de ser			
17. Con frecuencia soy voluntario en la escuela			
18. Duermo bien por la noche			
19. Detesto la escuela			
20. Mis profesores me consideran inteligente y trabajador			
21. Tengo muchos amigos			
22. Soy un chico alegre			
23. Soy torpe en muchas cosas			
24. Me gustan las peleas y las riñas			
25. La gente me tiene manía			
26. Mi familia está decepcionada de mí			
27. Soy criticado en casa			
28. Olvido pronto lo que aprendo			
29. Consigo fácilmente amigos			
30. Pierdo la paciencia fácilmente			
31. Trabajo mucho en clase			
32. Juego con mis compañeros			
33. Tengo miedo de algunas cosas			
34. Me enfado si los demás no hacen lo que yo digo			
35. Soy violento con mis amigos y familiares			
36. Soy honrado con los demás y conmigo mismo			

© Ediciones Pirámide

LISTADO DE ADJETIVOS PARA LA EVALUACIÓN DEL AUTOCONCEPTO
Garaigordobil, ad hoc

Nombre y apellidos del alumno
Edad
Curso

Instrucciones

Lee rápidamente los adjetivos que se presentan a continuación y rodea con un círculo el número de los adjetivos que sirven para describirte o definirte a ti mismo

1. Cariñoso	26. Desordenado	51. Desinteresado
2. Atractivo, guapo	27. Desconfiado	52. Optimista
3. Tranquilo	28. Dominante	53. Limpio
4. Competente, capaz	29. Egoísta	54. Educado
5. Valiente	30. Triste	55. Responsable
6. Agresivo	31. Prudente, reflexivo	56. Lento
7. Reservado	32. Tolerante	57. Astuto
8. Ansioso	33. Sentimental	58. Suspicaz, desconfiado
9. Torpe	34. Fuerte	59. Desobediente
10. Fanfarrón	35. Amistoso	60. Descarado
11. Alegre, feliz	36. Pesimista	61. Servicial
12. Inteligente, listo	37. Terco	62. Organizado
13. Seguro de mí mismo	38. Impaciente	63. Sociable
14. Considerado con los demás	39. Sumiso	64. Pacífico
15. Cooperativo	40. Preocupado	65. Sano
16. Mandón	41. Simpático	66. Nervioso
17. Grosero, brusco	42. Generoso	67. Penoso
18. Protestón	43. Gracioso	68. Caprichoso
19. Cobarde	44. Imaginativo	69. Inconstante
20. Cruel	45. Confiado	70. Envidioso, celoso
21. Sensible	46. Rebelde	71. Sereno
22. Sincero	47. Imprudente	72. Ingenioso
23. Compasivo, bondadoso	48. Raro, extraño	73. Relajado
24. Bueno	49. Perezoso	74. Afectuoso
25. Cuidadoso	50. Vergonzoso, tímido	75. Razonable

© Ediciones Pirámide

LISTADO DE ADJETIVOS PARA LA EVALUACIÓN DE LA IMAGEN DE LOS COMPAÑEROS DEL GRUPO
Garaigordobil, ad hoc

Nombre y apellidos del alumno
Edad
Curso

Instrucciones

Lee rápidamente los adjetivos que se presentan a continuación y rodea con un círculo el número de los adjetivos que indican la imagen que tienes de tus compañeros de grupo, es decir, los adjetivos con los que tú describirías o definirías a tus compañeros del grupo en general.

1. Cariñosos	21. Sensibles	41. Responsables
2. Tranquilos	22. Sinceros	42. Obedientes
3. Alegres, felices	23. Compasivos, bondadosos	43. Educados
4. Competentes, capaces	24. Pacientes	44. Limpios
5. Valientes	25. Simpáticos	45. Serviciales
6. Agresivos	26. Desordenados	46. Descarados
7. Reservados	27. Desconfiados	47. Astutos
8. Torpes	28. Dominantes	48. Perezosos
9. Fanfarrones	29. Egoístas	49. Críticos
10. Cobardes	30. Tristes	50. Miserables
11. Inteligentes, listos	31. Amistosos	51. Amables
12. Considerados	32. Generosos	52. Pacíficos
13. Cooperativos	33. Graciosos	53. Serenos
14. Buenos	34. Creativos	54. Afectuosos
15. Tolerantes	35. Confiados	55. Razonables
16. Groseros	36. Rebeldes	56. Molestos
17. Crueles	37. Imprudentes	57. Tensos
18. Ridículos	38. Raros, extraños	58. Orgullosos
19. Odiosos	39. Competitivos	59. Irritados
20. Envidiosos	40. Tontos	60. Indiferentes, apáticos

© Ediciones Pirámide

INVENTARIO DE ALTRUISMO
Ma Hing Keung y Leung Man Chi, 1991

Nombre y apellidos
Edad
Curso

Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones. Léelas y aplícatelas a ti mismo. Si en general tú haces, piensas o sientes lo que se dice en la frase, marca una X en la casilla del SÍ. Pero si normalmente tú no haces, piensas o sientes lo que afirma la frase, deberás poner una X en la casilla del NO.

	SÍ	NO
1. Yo permito a otros compañeros unirse al juego mientras yo estoy jugando		
2. Yo intento evitar que los compañeros de clase luchen o peleen		
3. Yo me siento triste cuando un miembro de mi familia está enfermo		
4. Cuando yo veo que a alguien se le caen los paquetes, no le ayudo, le ignoro		
5. Yo me siento infeliz cuando veo que un compañero se cae y sangra		
6. Rara vez tomo parte activa para ayudar al profesor (llevar libros, borrar la pizarra)		
7. Cuando yo veo a un niño mendigar, siento ganas de darle algo de dinero		
8. Prefiero jugar solo a jugar con otros		
9. Cuando veo a un pequeño animal muerto siento malestar, tristeza		
10. Rara vez doy caramelos a otros		
11. Yo siempre ayudo a los minusválidos		
12. Yo siempre hago cosas que hacen felices a mis padres		
13. Yo me sentiría muy triste si viera a un animal pequeño atrapado en una trampa		
14. Si una persona a la que quiero (amigo, hermano...) fuera perjudicada por alguien, yo le insistiría a éste para que le compensase o reparase el daño		
15. Siento envidia cuando mi amigo gana el campeonato en una competición		
16. Informo al profesor cuando veo que un compañero mío está siendo intimidado por otros		
17. No cedo mi asiento a las personas mayores ni a los minusválidos cuando voy en el autobús		
18. Probablemente no ayudaría a las personas que nunca me han ayudado a mí		
19. Yo me siento feliz si veo que alguien está abusando de un pequeño animal		
20. Si veo a un amigo sollozando y sintiéndose triste, yo le consuelo		
21. Cuando veo gatos y perros buscando algo de comida en la basura, siento ganas de darles algo de comida		
22. No suelo estar dispuesto a hacer favores a mis amigos (por ejemplo, devolver libros en la estantería, ayudarles en los deberes...)		
23. Me siento feliz cuando veo que un niño está siendo golpeado por sus padres		
24. Yo he golpeado o herido a algunos animales pequeños		

© Ediciones Pirámide

SOCIOMÉTRICO
Garaigordobil, ad hoc

Instrucciones

Responde con sinceridad a las siguientes preguntas. Nadie conocerá tus respuestas. Puedes poner el número de compañeros que quieras en cada pregunta.

- Indica los compañeros de tu clase que elegirías como mejores amigos razonando brevemente por qué los has elegido.

- Indica los compañeros de tu clase que menos te gustan como amigos razonando brevemente por qué los has elegido.

© Ediciones Pirámide

SOCIOMÉTRICO
Garaigordobil, ad hoc

Nombre y apellidos
Edad
Curso

Instrucciones

Responde con sinceridad a las siguientes preguntas. Nadie conocerá tus respuestas. Puedes poner el número de compañeros que quieras en cada pregunta.

- Indica los compañeros de tu clase que más ayudan y colaboran con los demás (ayudan, comparten, colaboran, consuelan...).

- Indica los compañeros de tu clase que menos ayudan y colaboran con los demás (no ayudan, no comparten, no cooperan...).

© Ediciones Pirámide

CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE RESOLUCIÓN DE SITUACIONES SOCIALES
Garaigordobil, ad hoc

Nombre y apellidos
Edad y curso

Instrucciones

A continuación se comentan una serie de situaciones en las que se encuentra una persona de tu edad. Debes leer detenidamente las situaciones y después indicar qué podría hacer esta persona en esa situación. Primero enumera todas las formas que se te ocurran para resolver cada situación y después marca con una X la conducta que tú crees que tendrías si te encontraras en esa situación.

Ane y una amiga (Jon y un amigo) deciden ir a realizar algunas compras. En la librería Ane/Jon se da cuenta de que su amiga/o ha robado un libro y se lo lleva sin pagar. Al salir de la tienda Ane/Jon se siente confusa/o. No le parece bien lo que ha hecho su amiga/o, pero no sabe qué hacer. ¿Qué podría hacer?

Ane (Jon) está en el patio del recreo. Un compañero le empuja, le pega y cae al suelo. Se levanta y observa que su reloj se ha roto. El compañero, mientras se burla y se ríe, vuelve a empujarle mientras está intentando levantarse. ¿Qué podría hacer?

Ane (Jon) es nueva/o en el colegio. Cuando llega el recreo ve cómo sus compañeros están hablando. Le gustaría relacionarse con sus nuevos compañeros, pero no sabe cómo. ¿Qué podría hacer?

© Ediciones Pirámide

Ane (Jon) tiene problemas en el colegio. Tiene un pequeño defecto físico y va un poco atrasada/o en la escuela. Sus compañeras le han puesto un mote y no le dejan participan de sus juegos y actividades, le rechazan. Un día en el patio del colegio el grupo estaba jugando con la pelota. Ane (Jon) les dice que quiere jugar, pero el grupo no le contesta. De nuevo vuelve a preguntar al grupo si puede jugar y ahora uno del grupo le dice que no puede porque no sabe jugar bien. ¿Qué podría hacer?

Un día Ane (Jon) lleva un juego nuevo al colegio. Otro compañero de su grupo se lo quita y no se lo quiere devolver. ¿Qué podría hacer para recuperar su juguete?

Ane (Jon) está con un grupo de amigos pasando la tarde. Hace poco se ha incorporado a la pandilla otro chico un poco mayor que ellos. Este chico un día lleva droga y ridiculiza llamando bebé a alguno de la pandilla que ha dicho que no quiere. ¿Qué se puede hacer en esta situación?

© Ediciones Pirámide

FRASES INCOMPLETAS PARA LA EVALUACIÓN DE PREJUICIOS
Garaigordobil, ad hoc

Nombre y apellidos
Edad y curso

Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de frases incompletas que debes completar con lo primero que te venga a la mente cuando leas el inicio de la frase.

Los extranjeros emigrantes .....

.....

.....

Los marroquíes .....

.....

.....

Los negros .....

.....

.....

Que haya gitanos en mi clase.....

.....

.....

Las chicas/Los chicos (responder sobre el sexo contrario).....

.....

.....

La gente rica.....

.....

.....

La gente pobre.....

.....

.....

Los minusválidos.....

.....

.....

Las personas que han estado en la cárcel.....

.....

.....

© Ediciones Pirámide

Las personas violentas.....

.....

.....

Los gitanos suelen.....

.....

.....

Que haya extranjeros en mi barrio.....

.....

.....

La gente mayor.....

.....

.....

Los vascos .....

.....

.....

Los andaluces .....

.....

.....

Los españoles.....

.....

.....

Los catalanes.....

.....

.....

Los latinoamericanos.....

.....

.....

Los musulmanes .....

.....

.....

© Ediciones Pirámide

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD PARA ANALIZAR SENTIMIENTOS
Garaigordobil, ad hoc

Nombre y apellidos del alumno
Edad
Curso

Instrucciones

Reflexiona y enumera todas las ideas que se te ocurran sobre las *CAUSAS* que provocan determinados sentimientos negativos. ¿Qué hechos o circunstancias pueden provocar ese sentimiento en las personas?

Tristeza

Envidia/Celos

Rabia-Ira

Miedo

© Ediciones Pirámide

EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD PARA ANALIZAR SENTIMIENTOS **Garaigordobil, ad hoc**
Instrucciones Reflexiona y enumera todas las ideas que se te ocurran sobre las *CONSECUENCIAS* que se derivan de tener determinados sentimientos. ¿Qué consecuencias (comportamientos, pensamientos, emociones...) puede tener una persona cuando experimenta esos sentimientos negativos?
Tristeza
Envidia/Celos
Rabia-Ira
Miedo

© Ediciones Pirámide

EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD PARA ANALIZAR SENTIMIENTOS **Garaigordobil, ad hoc**
Instrucciones Reflexiona y enumera todas las ideas que se te ocurran sobre las *FORMAS DE RESOLUCIÓN* de determinados sentimientos negativos. ¿Qué puede hacer una persona para eliminar esos sentimientos negativos?
Tristeza
Envidia/Celos
Rabia-Ira
Miedo

© Ediciones Pirámide

ADCA-1. AUTOINFORME DE CONDUCTA ASERTIVA
García y Magaz, 1994

Instrucciones:

A continuación verás algunas afirmaciones sobre cómo piensan, sienten o actúan las personas. Lee con atención y cuidado cada una de ellas. En cada frase, señala con una equis (X) la columna que mejor indique tu forma de reacción en cada situación. CN = Nunca o casi nunca; AV = A veces. En alguna ocasión; AM = A menudo; CS = Siempre o casi siempre. Por favor, contesta a todas las frases. No emplees demasiado tiempo en cada una de ellas. Ten en cuenta que no hay respuestas buenas ni malas. Gracias.

	CN (4)	AV (3)	AM (2)	CS (1)
1. Cuando alguien dice algo con lo que no estoy de acuerdo, me pone nervioso tener que exponer mi propia opinión.				
2. Cuando estoy enfadado, me molesta que los demás se den cuenta.				
3. Cuando hago algo que creo que no les gusta a los demás, siento miedo o vergüenza de lo que puedan pensar de mí.				
4. Me disgusta que los demás me vean cuando estoy nervioso.				
5. Cuando me equivoco, me cuesta reconocerlo ante los demás.				
6. Si se me olvida algo, me enfado conmigo mismo.				
7. Me enfado si no consigo hacer las cosas perfectamente.				
8. Me siento mal cuando tengo que cambiar de opinión.				
9. Me pongo nervioso cuando quiero elogiar a alguien.				
10. Cuando me preguntan algo que desconozco, procuro justificar mi ignorancia.				
11. Cuando estoy triste, me disgusta que los demás se den cuenta.				
12. Me siento mal conmigo si no entiendo algo que me están explicando.				
13. Me cuesta trabajo aceptar las críticas que me hacen, aunque comprenda que son justas.				
14. Cuando me critican sin razón, me pone nervioso tener que defenderme.				
15. Cuando creo haber cometido un error, busco excusas que me justifiquen.				
16. Cuando descubro que no sé algo, me siento mal conmigo mismo.				
17. Me cuesta hacer preguntas.				
18. Me cuesta pedir favores.				
19. Me cuesta decir que NO cuando me piden que haga algo que yo no deseo hacer.				
20. Cuando me hacen elogios, me pongo nervioso y no se qué hacer o decir.				

© Ediciones Pirámide

	CN (4)	AV (3)	AM (2)	CS (1)
21. Me molesta que no me entiendan cuando explico algo.				
22. Me irrita mucho que me lleven la contraria.				
23. Me molesta que los demás no comprendan mis razones o sentimientos.				
24. Me enfado cuando veo que la gente cambia de opinión con el paso del tiempo.				
25. Me molesta que me pidan ciertas cosas, aunque lo hagan con educación.				
26. Me molesta que me hagan preguntas.				
27. Me desagrada comprobar que la gente no se esfuerce demasiado en hacer su trabajo lo mejor posible.				
28. Me altero cuando compruebo la ignorancia de algunas personas.				
29. Me siento mal cuando compruebo que una persona que aprecio toma una decisión equivocada.				
30. Me altero cuando veo a alguien comportándose de manera indebida.				
31. Me disgusta que me critiquen.				
32. Siento malestar hacia la persona que me niega algo razonable, que le pido de buenas maneras.				
33. Me altera ver a personas que no controlan sus sentimientos: lloran, dan gritos, se muestran excesivamente contentas...				
34. Me desagrada que no se dé a las cosas la importancia que tienen.				
35. Me molesta que alguien no acepte una crítica justa.				

© Ediciones Pirámide

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA EMPATÍA
Basado en el cuestionario de empatía disposicional. Merhabian y Epstein, 1972

Nombre y apellidos
Edad
Curso

Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de afirmaciones. Se trata de saber si estás de acuerdo con ellas o no. Si estás de acuerdo, debes poner una X en la casilla del SÍ. Si no estás de acuerdo, deberás poner una X en la casilla del NO. No hay respuestas correctas o incorrectas. Todas son buenas si contestas con sinceridad lo que tú piensas.

	SÍ	NO
1. Cuando veo a una madre que reprende enfadada a un niño, siento pena		
2. Si veo a un niño que está preocupado, siento ganas de acercarme para consolarle, darle ánimo y apoyo		
3. Me siento triste cuando veo a un chico que no tiene con quien jugar		
4. Cuando he visto en la televisión una catástrofe he sentido deseos de enviar algo para ayudarles		
5. Cuando veo a personas que se besan y se abrazan en público me parecen ridículas		
6. Los chicos y las chicas que lloran cuando son felices son tontos		
7. Disfruto cuando veo cómo otras personas abren regalos, incluso cuando yo no tenga ningún regalo		
8. Cuando veo a un chico que llora, también me entran a mí ganas de llorar		
9. Me siento mal cuando veo a un chico que se ha hecho daño, que se ha herido		
10. Me río cuando veo reír a otras personas, aunque no sepa por qué se ríen		
11. A veces lloro cuando veo en la televisión algunas escenas		
12. No siento nada cuando veo que alguien (mis padres, mis amigos...) está preocupado		
13. Me siento mal cuando veo un animal herido		
14. Me siento bien cuando veo que una persona está alegre, feliz, contenta		
15. Cuando escucho noticias sobre la guerra o el hambre que sufren algunas personas en el mundo me pongo triste		
16. Es una tontería tratar a los animales como si sintieran como las personas		
17. Los chicos que no tienen amigos es porque no quieren tenerlos		
18. Soy capaz de comerme todos los caramelos, incluso cuando alguien me está mirando y quiere uno		
19. Cuando veo que una persona está enferma me siento triste		
20. Si veo que a un chico le están insultando sus compañeros de grupo me siento mal y me entran ganas de defenderle		
21. Cuando veo que un compañero de mi aula es rechazado me siento triste		
22. Me siento mal cuando un profesor castiga a un compañero por haber hecho algo incorrecto		

A. Merhabian y N. Epstein (1972): «A measure of emotional empathy», *Journal of Personality,* 40, 525-533.

© Ediciones Pirámide

CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN DE LA ANSIEDAD ESTADO-RASGO
Spielberger et al., 1973/1990

Nombre y apellidos
Edad
Curso

Instrucciones

PRIMERA PARTE Frases 1 a 20.

En la primera parte encontrarás unas frases usadas para decir algo de ti mismo. Lee cada frase y señala la respuesta que diga mejor cómo te SIENTES AHORA MISMO, en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No te detengas demasiado en cada frase y contesta señalando la respuesta que diga mejor cómo te encuentras AHORA.

SEGUNDA PARTE Frases 1 a 20.

En la segunda parte encontrarás más frases usadas para decir algo de ti mismo. Lee cada frase y señala la respuesta que mejor diga cómo te SIENTES EN GENERAL, no sólo en este momento. No hay respuestas buenas ni malas. No te detengas demasiado en cada frase y contesta señalando la respuesta que diga mejor cómo te encuentras GENERALMENTE.

PRIMERA PARTE	Nada	Algo	Mucho
1. Me siento calmado	1	2	3
2. Me encuentro inquieto	1	2	3
3. Me siento nervioso	1	2	3
4. Me encuentro descansado	1	2	3
5. Tengo miedo	1	2	3
6. Estoy relajado	1	2	3
7. Estoy preocupado	1	2	3
8. Me encuentro satisfecho	1	2	3
9. Me siento feliz	1	2	3
10. Me siento seguro	1	2	3
11. Me encuentro bien	1	2	3
12. Me siento molesto	1	2	3
13. Me siento agradablemente	1	2	3
14. Me encuentro atemorizado	1	2	3
15. Me encuentro confuso	1	2	3
16. Me siento animoso	1	2	3
17. Me siento angustiado	1	2	3
18. Me encuentro alegre	1	2	3
19. Me encuentro contrariado	1	2	3
20. Me siento triste	1	2	3

© Ediciones Pirámide

SEGUNDA PARTE	Casi nunca	A veces	A menudo
1. Me preocupa cometer errores	1	2	3
2. Siento ganas de llorar	1	2	3
3. Me siento desgraciado	1	2	3
4. Me cuesta tomar una decisión	1	2	3
5. Me cuesta enfrentarme a mis problemas	1	2	3
6. Me preocupo demasiado	1	2	3
7. Me encuentro molesto	1	2	3
8. Pensamientos sin importancia me vienen a la cabeza y me molestan			
9. Me preocupan las cosas del colegio	1	2	3
10. Me cuesta decidirme en lo que tengo que hacer	1	2	3
11. Noto que mi corazón late más rápido	1	2	3
12. Aunque no lo digo, tengo miedo	1	2	3
13. Me preocupo por cosas que puedan ocurrir	1	2	3
14. Me cuesta quedarme dormido por las noches	1	2	3
15. Tengo sensaciones extrañas en el estómago	1	2	3
16. Me preocupa lo que otros piensen de mí	1	2	3
17. Me influyen tanto los problemas que no puedo olvidarlos durante un tiempo	1	2	3
18. Tomo las cosas demasiado en serio	1	2	3
19. Encuentro muchas dificultades en mi vida	1	2	3
20. Me siento menos feliz que los demás chicos	1	2	3

© Ediciones Pirámide

ESCALA DE PROBLEMAS DE CONDUCTA. EPC.
Navarro, Peiró, Llácer y Silva, 1993

Nombre y apellidos
Edad
Curso

Instrucciones

A continuación encontrará una serie de afirmaciones que describen a los niños y adolescentes. En cada afirmación que describa la forma de ser más frecuente o habitual de su hijo o hija marque la respuesta «a menudo»; en las afirmaciones que a veces corresponden con la forma de ser de su hijo o hija marque la respuesta «a veces». Si la afirmación no se ajusta a su hijo o hija, marque la respuesta «no».

	No	A veces	A menudo
1. Teme hacer o pensar algo malo			
2. Discute mucho			
3. Dice que nadie le quiere			
4. Termina las tareas o actividades			
5. Le cuesta mucho concentrarse			
6. Tiene náuseas, angustia, sin causa médica conocida			
7. Está apegado a los adultos			
8. Se queja de estar solo			
9. Parece estar confuso			
10. Llora mucho			
11. Permanece sentado durante períodos adecuados de tiempo			
12. Se muestra cruel, abusón y egoísta			
13. Se siente inútil o inferior			
14. Pide mucha atención			
15. Destruye cosas de los demás			
16. Desobedece las órdenes que se le dan			
17. Se rebela ante las órdenes			
18. Presta atención cuando se le dan instrucciones			
19. Es solitario (no se mezcla con otros niños)			
20. Tiene miedo a ciertas situaciones, lugares o animales			
21. Oye cosas que no están ahí en la realidad			
22. Se siente muy culpable			
23. Ve cosas que no están ahí en la realidad			
24. Dice que otros le tienen manía			
25. Tiene dolores de estómago sin causa médica conocida			
26. Habla de matarse			
27. Participa mucho en peleas			
28. Se burla de otras personas			
29. Tiene ideas o conductas extrañas			
30. Acepta una negativa sin enfadarse			
31. Es impulsivo, actúa sin pensar			

© Ediciones Pirámide

	No	A veces	A menudo
32. Le gusta estar solo			
33. Miente o engaña			
34. Está falto de energía, es lento en movimientos			
35. Es muy miedoso o ansioso			
36. Se siente inseguro			
37. Se siente infeliz, triste o deprimido			
38. Está excesivamente cansado			
39. Tiene dolores de cabeza sin causa médica conocida			
40. Tiene dificultades para aprender en el colegio			
41. Se muestra temeroso			
42. Abandona tareas o proyectos fácilmente			
43. Está excesivamente preocupado por agradar			
44. Tiene mareos sin causa médica conocida			
45. Se queja de las actividades del colegio			
46. Tiene una forma adecuada de comer y sentarse en la mesa			
47. Ataca físicamente a la gente			
48. Necesita repetir ciertas acciones varias veces seguidas			
49. Sus trabajos escolares son de poca calidad			
50. Le afectan las bromas de los demás			
51. Tiene dolores musculares sin causa médica conocida			
52. Va limpio y cuidado			
53. Se ruboriza con facilidad			
54. Habla bien de sus profesores			
55. Grita mucho			
56. Es reservado, se guarda cosas para sí			
57. Se le ve preocupado			
58. Tiene cambios repentinos de humor (sin motivo aparente)			
59. Se avergüenza con facilidad			
60. Trabaja desorganizadamente			
61. Tiene vómitos, arcadas, sin causa médica conocida			
62. Pide permiso antes de usar las cosas de otra persona			
63. Es tímido			
64. Mira fijamente sin ver			
65. Se siente muy herido cuando se le critica			
66. Se pone nervioso ante pequeños problemas			
67. Está tenso, rígido			
68. Tiene una conducta sexual propia para su edad			
69. Es obstinado, rencoroso, irritable			
70. Tiene ataques de ira			
71. Acepta bien el fracaso			
72. Amenaza a la gente			
73. Le cuesta apartar de su mente ciertos pensamientos			
74. Habla demasiado alto			
75. Maneja bien las situaciones nuevas			
76. Tiene buen sentido del humor			

© Ediciones Pirámide

	No	A veces	A menudo
77. Se muestra excesivamente amable y gentil			
78. Está falto de apetito			
79. Se asusta por cualquier cosa			
80. Saca malas notas			
81. Se deja atacar sin defenderse			
82. Se le ve tranquilo, relajado			
83. Es muy sensible a las riñas y situaciones tensas			
84. Es perfeccionista en sus tareas			
85. Se niega a cooperar			
86. Tiene problemas digestivos sin causa médica conocida			
87. Tiene una lectura deficiente			
88. Tiene buenos modales			
89. Es quejica			
90. Acepta las muestras de afecto con naturalidad			
91. Se lleva bien con los demás			
92. Se avergüenza ante niños del otro sexo			
93. Hace a gusto las tareas o deberes escolares			
94. Se fatiga con facilidad			
95. Se le ve inseguro en lo que hace			
96. Le cuesta tragar la comida			
97. Busca la aprobación de sus mayores			
98. Tiene problemas con el cálculo			
99. Va a gusto al colegio			

© Ediciones Pirámide

ESCALA DE AUTOCONCEPTO. AC.
Martorell, Aloy, Gómez y Silva, 1993

Nombre y apellidos
Edad y curso

Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de preguntas que hacen referencia a tu modo de pensar y actuar. Lee cada frase y piensa si NUNCA o CASI NUNCA, ALGUNAS VECES, MUCHAS VECES o SIEMPRE es tu forma de pensar o actuar habitualmente. Luego pon una X en la casilla de la respuesta que has elegido. No hay contestaciones correctas ni incorrectas.

	Nunca o casi nunca	Algunas veces	Muchas veces	Siempre
1. Mis superiores (profesores, jefes...) están contentos conmigo				
2. Soy muy popular entre mis amigos				
3. Me siento una persona importante				
4. Mis superiores (profesores, jefes...) piensan que soy un buen trabajador				
5. Hablo mejor que mis compañeros				
6. Soy una persona con suerte				
7. Soy una persona importante				
8. Soy una persona agradable				
9. Los demás piensan que soy menos inteligente que ellos				
10. Me asusto con facilidad				
11. Estoy triste				
12. Lloro con facilidad				
13. Hago las cosas mejor que mis amigos				
14. Soy un buen trabajador (estudiante)				
15. Los demás aceptan mis ideas y sugerencias				
16. Aunque me cueste, cuando me propongo algo lo logro				
17. Soy importante en el trabajo (o colegio)				
18. Me desanimo con facilidad				
19. Soy torpe				
20. Mis compañeros se burlan de mí				
21. Me distraigo con facilidad				
22. Cuando los mayores (o mis superiores) me dicen algo, me pongo muy nervioso				
23. Me siento muy desgraciado				
24. Soy tímido				
25. Mis pensamientos son estúpidos				
26. Me resulta difícil hacer lo que hacen los demás				
27. Tengo buenos amigos				
28. Soy buena persona				

© Ediciones Pirámide

	Nunca o casi nunca	Algu-nas veces	Muchas veces	Siem-pre
29. Soy una persona importante para mi familia				
30. Soy atractivo físicamente				
31. Duermo mal por las noches				
32. Me siento avergonzado por mi forma de comportarme				
33. Me siento nervioso				
34. Soy menos inteligente que los demás				
35. Mi familia piensa que soy activo y trabajador				
36. Olvido con facilidad lo que he aprendido				
37. Soy líder tanto con los amigos como en el trabajo				
38. Soy el preferido de mi familia				

© Ediciones Pirámide

ESCALA DE CONDUCTA ANTISOCIAL. ASB (J. F. Allsopp y M. Feldman)
Adaptación española de Martorell y Silva, 1993

Nombre y apellidos
Edad y curso

Instrucciones

A continuación encontrarás una serie de actividades; después de cada una de ellas están las palabras SÍ y NO. Lee cada frase con atención y responde, sinceramente, poniendo un aspa (X) sobre la palabra SI en el que caso de que hayas realizado esa actividad alguna vez durante los últimos doce meses (un año). En el caso de no haber realizado nunca esa actividad durante los últimos doce meses (un año), pon el aspa (X) sobre la palabra NO. Las respuestas que des a este cuestionario son confidenciales; sólo las conocerá el examinador y aquellas personas para las que tú des tu autorización.

	SÍ	NO
1. Ir en bicicleta por las noches con las luces apagadas		
2. Ir en autobús o en tren sin billete		
3. Fumar en el colegio		
4. Escaparte del colegio		
5. Ir a una película pornográfica		
6. Cuando hay que esperar un turno, colarte		
7. Hacer ruido en clase o en el pasillo		
8. Robar cosas de una tienda o de un coche		
9. Romper cristales en casas deshabitadas		
10. Ir en pandilla y pelearse con gente más joven que uno		
11. Ir en coche, moto o motocicleta por lugares públicos		
12. Robar cosas del colegio		
13. Estropear o romper cosas de lugares públicos tales como la calle, el cine o autobuses		
14. Llevar un arma por si se necesita en una pelea		
15. Ir a un pub o comprar bebidas alcohólicas para beberlas		
16. Falsificar una nota (carta o justificante) de tus padres		
17. Entrar en propiedades privadas tales como jardines o casas deshabitadas		
18. Ensuciar las calles y las aceras rompiendo botellas o vertiendo las basuras		
19. Comprar o canjear algo que pienses que ha sido robado		
20. Decir muchas palabrotas		
21. Quedarte con el dinero que te dan para comprar algo del colegio		
22. Entrar en propiedades privadas para robar algo		
23. Ser maleducado con personas desconocidas		
24. Hacer el payaso en lugares públicos		
25. Meterte en peleas		
26. Llegar tarde al colegio		
27. No llevar la ropa adecuada cuando hay que llevarla, por ejemplo para hacer gimnasia en el colegio		
28. Copiar en un examen		

© Ediciones Pirámide

	SÍ	NO
29. Robar dinero		
30. Tirar piedras a la gente		
31. Gastar bromas pesadas por teléfono como, por ejemplo, llamar a los bomberos y dar la alarma sin motivo		
32. Ir en moto con una persona que está aprendiendo a conducirla		
33. Comprar cigarrillos para fumártelos		
34. Tirar la basura en zonas ajardinadas		
35. Robar cosas en tu casa		
36. Robar fruta de los árboles		
37. Romper o tirar al suelo cosas que pertenecen a otros		
38. Gastar bromas tales como tirar una persona al agua, quitarle la silla cuando se está sentando		
39. Levantarte adrede más tarde de lo que debes		
40. Arrancar o pisotear las flores de un jardín o parque		
41. Robar algo que pertenece a otro chico o chica		
42. Decir algo que no es verdad sobre una persona con el fin de causarle problemas o para que otros se pongan en contra de ella		
43. Romper o estropear cosas que pertenecen al colegio		
44. Llamar a la puerta de una casa y salir corriendo		
45. Fumar		
46. Tirar piedras a casas, coches o trenes		

© Ediciones Pirámide

ESCALA DE ASERTIVIDAD. EA.
Godoy, Gavino, Blanco, Martorell, Navarro y Silva, 1993

Nombre y apellidos
Edad
Curso

Instrucciones:

A continuación vamos a presentarte una serie de situaciones. En cada una de ellas hay varias respuestas y queremos que nos indiques cuál sería tu respuesta. Es decir, lo que tú harías si estuvieras en esa situación. Las respuestas vienen en parejas y tú tienes que elegir una respuesta de cada pareja.

Los tres pares de respuestas que hay debajo de cada situación se refieren todas a esa situación. Por ejemplo:

a) Le diría que me dejara en paz y no me molestara, o bien

b) No diría nada y seguiría a lo mío.

Si en este caso tú no le dirías nada y seguirías a lo tuyo, debes rodear la letra «b» con un círculo. Entonces pasas al siguiente par de respuestas y vuelves a elegir, rodeando la letra de la respuesta elegida, haciendo luego lo mismo con el tercer par. En el ejemplo deberías elegir una respuesta por cada uno de los pares siguientes, que son:

a) Le respondería «Hola», le diría mi nombre y luego le preguntaría el suyo, o bien

b) Le diría que me dejara en paz y que no me molestara.

a) No diría nada y seguiría a lo mío, o bien
b) Le respondería «Hola», le diría mi nombre y luego le preguntaría el suyo.

Es muy importante que leas bien cada una de las situaciones antes de contestar y que contestes sinceramente aquello que tú harías y no lo que tú crees que deberías hacer. Lo que vas a hacer no es un examen, no hay respuestas «buenas» o «malas» y no influyen para nada en tus notas.

1. *Estás en la playa o en un parque y te has pasado toda la mañana haciendo un castillo de arena. Entonces se acerca un chico o una chica y, señalando hacia el castillo, te dice «me parece feo y mal construido». ¿Qué es lo que tú harías?*

   a) Me sentiría herido y no diría nada, o bien

   b) Le diría que me dejara en paz y cerrara la boca.

   a) Le diría «pues yo creo que está bastante bien», o bien

   b) Me sentiría herido y no diría nada.

   a) Le diría «pues yo creo que está bastante bien», o bien

   b) Le diría que me dejara en paz y cerrara la boca.

2. *Algunos chicos o chicas de tu edad están hablando sobre un juego que te gusta mucho. Te gustaría participar en la conversación ¿Qué es lo que tú harías?*

   a) Les interrumpiría para contestarles lo bueno que soy en ese juego, o bien

   b) Me acercaría al grupo y entraría en la conversación cuando tuviera oportunidad.

© Ediciones Pirámide

a) Ni siquiera me acercaría a ellos, o bien
b) Me acercaría al grupo y entraría en la conversación cuando tuviera oportunidad.
a) Les interrumpiría para contestarles lo bueno que soy en ese juego, o bien
b) Ni siquiera me acercaría a ellos.

3. *Te gustaría ir a algún sitio con tus amigos y llegar más tarde a casa de lo que es normal, pero no sabes si tus padres te van a dejar. ¿Qué es lo que tú harías?*
a) Les explicaría lo que quiero hacer y les pediría permiso, o bien
b) Me iría sin pedir permiso.
a) No les diría nada y me quedaría en casa, o bien
b) Me iría sin pedir permiso.
a) Les explicaría lo que quiero hacer y les pediría permiso, o bien
b) No les diría nada y me quedaría en casa.

4. *Ves que algunos chicos o chicas están jugando a algo. Te acercas y les preguntas si puedes unirte a ellos. Te dicen que no, porque no juegas bien. ¿Qué es lo que tú harías?*
a) Les pediría una oportunidad, o bien
b) Me iría sintiéndome herido.
a) Les estorbaría de tal manera que no pudieran jugar, o bien
b) Me iría sintiéndome herido.
a) Les estorbaría de tal manera que no pudieran jugar, o bien
b) Les pediría una oportunidad.

5. *Estás jugando con un amigo en tu casa y estáis haciendo ruido. Tus padres se enfadan mucho y empiezan a gritarte por estar haciendo tanto ruido. ¿Qué es lo que tú harías?*
a) Les diría que no podíamos jugar a aquello sin hacer ruido, o bien
b) Buscaría otra cosa que hacer.
a) Ignoraría sus gritos y continuaría haciendo ruido, o bien
b) Buscaría otra cosa que hacer.
a) Ignoraría sus gritos y continuaría haciendo ruido, o bien
b) Les diría que no podíamos jugar a aquello sin hacer ruido.

6. *Estás esperando en una cola para beber agua. Otro chico o chica se intenta colar delante de ti. ¿Qué es lo que tú harías?*
a) Le diría que respetase la cola y se pusiera al final, o bien
b) Le empujaría para sacarle de la cola.
a) Le diría que respetase la cola y se pusiera al final, o bien
b) No diría ni haría nada.
a) Le empujaría para sacarle de la cola, o bien
b) No diría ni haría nada.

© Ediciones Pirámide

7. *Cuando sales del colegio, un chico más pequeño que tú te tira con su tirachinas y casi te da. ¿Qué es lo que tú harías?*

   a) No le haría caso y seguiría andando, o bien
   b) Le diría que no lo hiciera más porque es peligroso.

   a) No le haría caso y seguiría andando, o bien
   b) Le pegaría o insultaría.

   a) Le diría que no lo hiciera más porque es peligroso, o bien
   b) Le pegaría o insultaría.

8. *Uno de tus padres hace algo que te molesta. ¿Qué es lo que tú harías?*

   a) Intentaría no pensar en ello, o bien
   b) Me vengaría haciendo algo que le molestara.

   a) Le diría que me está molestando, o bien
   b) Me vengaría haciendo algo que le molestara.

   a) Intentaría no pensar en ello, o bien
   b) Le diría que me está molestando.

9. *Te estás comiendo el bocadillo en el recreo. Uno de tus amigos tiene un buen trozo de chocolate para comérselo después. Tú le preguntas si te puede dar un pedazo, pero tu amigo dice «no». ¿Qué es lo que tú harías?*

   a) Le llamaría tacaño y egoísta, o bien
   b) Le propondría cambiarle algo mío por el pedazo de chocolate.

   a) Procuraría olvidarme de ello y seguiría comiendo, o bien
   b) Le llamaría tacaño y egoísta.

   a) Procuraría olvidarme de ello y seguiría comiendo, o bien
   b) Le propondría cambiarle algo mío por el pedazo de chocolate.

10. *Le has dejado tu libro favorito a un amigo. Unos días después te lo devuelve, pero algunas páginas están sueltas y las pastas están sucias y desencajadas. ¿Qué es lo que tú harías?*

    a) Haría como si no me hubiera dado cuenta, o bien
    b) Le insultaría y prometería no dejarle nunca más un libro.

    a) Le preguntaría qué ha pasado con mi libro, o bien
    b) Haría como si no me hubiera dado cuenta.

    a) Le preguntaría qué ha pasado con mi libro, o bien
    b) Le insultaría y prometería no dejarle nunca más un libro.

11. *Estás cenando y tu madre te dice que hay helado en el frigorífico. Entonces se levanta y te trae un trozo en un plato. ¿Qué es lo que tú harías?*

    a) Le diría que me trajera más y enseguida, o bien
    b) Le diría «gracias mamá, eres estupenda».

© Ediciones Pirámide

a) No diría nada, o bien
b) Le diría «gracias mamá, eres estupenda».

a) Le diría que me trajera más y enseguida, o bien
b) No diría nada.

12. *Estás en el recreo y se acerca tu profesor o profesora. Te saluda y después de hablar un poco contigo te dice: «creo que eres un buen chico». ¿Qué es lo que tú harías?*

a) Le diría «gracias», o bien
b) Me largaría sin decir nada.

a) Le diría «no, en realidad soy del montón, nada especial», o bien
b) Le diría «gracias».

a) Me largaría sin decir nada, o bien
b) Le diría «no, en realidad soy del montón, nada especial».

13. *Antes de ir a clase un amigo viene a verte y te pide que le dejes copiar tus deberes. Dice que si no le dejas ver tus deberes, le dirá a todo el mundo que eres un mal compañero. ¿Qué es lo que tú harías?*

a) Le diría que yo le iba a decir a todo el mundo que él es un vago y un tramposo, o bien
b) Le diría que hiciera él sus propios deberes.

a) Le dejaría copiar mis deberes, o bien
b) Le diría que hiciera él sus propios deberes.

a) Le dejaría copiar mis deberes, o bien
b) Le diría que yo le iba a decir a todo el mundo que él es un vago y un tramposo.

14. *En el parque hay un chico que dice que eres más torpe y lento que una tortuga. Tú sabes sin embargo que eres más rápido que él. ¿Qué es lo que tú harías?*

a) Propondría que hiciéramos una carrera para ver quién es el más rápido, o bien
b) No le haría caso o me iría.

a) Le diría que cerrara la boca, o bien
b) No le haría caso o me iría.

a) Propondría que hiciéramos una carrera para ver quién es el más rápido, o bien
b) Le diría que cerrara la boca.

15. *Sales del colegio con tus amigos. Ellos deciden lo que vais a hacer sin tener en cuenta tu opinión, que ni siquiera te han pedido. ¿Qué es lo que tú harías?*

a) No diría nada y haría lo que los demás decidieran, o bien
b) Les diría «a veces me gustaría decidir yo lo que vamos a hacer».

a) Me quejaría, «estoy harto de hacer lo que a vosotros os da la gana, así es que me largo», o bien
b) Les diría «a veces me gustaría decidir yo lo que vamos a hacer».

© Ediciones Pirámide

a) No diría nada y haría lo que los demás decidieran, o bien
b) Me quejaría, «estoy harto de hacer lo que a vosotros os da la gana, así es que me largo».

16. *En tu barrio un chico te dice que llevas un jersey muy bonito. ¿Qué es lo que tú harías?*

a) Me daría corte y no diría nada, o bien
b) Le diría «gracias».

a) Le diría que si no deja de reírse de mí se iba a enterar, o bien
b) Le diría «gracias».

a) Le diría que si no deja de reírse de mí se iba a enterar, o bien
b) Me daría corte y no diría nada.

17. *Tus padres deciden ir en verano a un sitio que no te gusta nada. ¿Qué es lo que tú harías?*

a) No les hablaría durante una temporada aunque se dirigieran a mí, o bien
b) No diría nada e iría donde ellos quisieran.

a) Les diría que yo preferiría ir a otro sitio, o bien
b) No les hablaría durante una temporada aunque se dirigieran a mí.

a) No diría nada e iría donde ellos quisieran, o bien
b) Les diría que yo preferiría ir a otro sitio.

18. *Uno de mis amigos ha logrado encestar una pelota desde bastante lejos. Tú le estabas observando y la canasta te ha parecido buena. ¿Qué es lo que tú harías?*

a) No le diría nada, o bien
b) Le diría «has estado francamente bien».

a) Le diría «yo podría haberlo hecho mucho mejor», o bien
b) Le diría «has estado francamente bien».

a) Le diría «yo podría haberlo hecho mucho mejor», o bien
b) No le diría nada.

19. *Estás en tu casa entretenido con un juego de construcciones o dibujando algo. Tu padre pasa por allí y te pregunta «¿Qué estás haciendo?». ¿Qué es lo que tú harías?*

a) Le contestaría, «¿a ti qué te importa?», o bien
b) Dejaría lo que estuviera haciendo un momento y le explicaría lo que estaba haciendo.

a) Seguiría con lo que estoy haciendo sin responder o diría «no es nada», o bien
b) Le contestaría, «¿a ti qué te importa?».

a) Dejaría lo que estuviera haciendo un momento y le explicaría lo que estaba haciendo, o bien
b) Seguiría con lo que estoy haciendo sin responder o diría «no es nada».

© Ediciones Pirámide

20. *Durante el recreo ves a alguien a quien te gustaría conocer. Está solo. ¿Qué es lo que tú harías?*

a) Me acercaría a él, le saludaría y empezaría a hablar, o bien
b) Le gritaría desde donde estoy diciéndole que viniera.

a) No le diría nada, a no ser que él se dirigiera a mí, o bien
b) Le gritaría desde donde estoy diciéndole que viniera.

a) Me acercaría a él, le saludaría y empezaría a hablar, o bien
b) No le diría nada, a no ser que él se dirigiera a mí.

© Ediciones Pirámide

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL PROGRAMA PARA LOS ADOLESCENTES				
Nombre: *Valora en qué medida has cambiado (nada, algo, bastante o mucho) después de haber realizado estas actividades de cooperación y de debate*				
	No he cambiado nada	He cambiado algo	He cambiado bastante	He cambiado mucho
Tengo más amigos en clase				
Hablo más con compañeros de clase				
He hablado con compañeros de clase con los que antes casi no hablaba				
Expreso más mis opiniones a los demás, me comunico más abiertamente				
Me atrevo a decir mis opiniones aunque no sean compartidas por el resto de mis compañeros de clase				
Participo más en actividades de grupo				
Escucho más atentamente cuando mis compañeros están hablando				
Me veo más positivamente a mí mismo				
Veo más positivamente a mis compañeros				
Rechazo menos a los demás				
Estoy más atento a los sentimientos de los demás				
He aprendido a reflexionar sobre las causas o situaciones que crean sentimientos (tristeza, rabia, miedo, envidia...)				
He aprendido formas adecuadas de expresar sentimientos como la tristeza, la rabia, el miedo...				
Expreso más mis sentimientos en clase				
Tengo más conductas de ayuda hacia los demás				
Me ofrezco más como voluntario para tareas de responsabilidad del grupo (por ejemplo, hacer de secretario, u otras tareas que necesite el grupo...)				
Coopero más con los demás				
Tengo menos conductas agresivas con mis compañeros				

© Ediciones Pirámide

	No he cambiado nada	He cambiado algo	He cambiado bastante	He cambiado mucho
He conocido otras formas de pensar diferentes, otros puntos de vista diferentes al mío en el transcurso de los debates				
Respeto más las opiniones de otros compañeros				
Me siento más respetado y escuchado por mis compañeros de clase				
He aprendido a reconocer actitudes racistas hacia otros seres humanos				
Tengo en cuenta otras cosas de las personas aparte de su apariencia física o su imagen externa				
Reflexiono más sobre las ideas u opiniones que tengo sobre las personas y sobre la realidad que me rodea en general				
He aprendido a debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre seres humanos, entre personas				
Intervengo más activamente y más positivamente con intención de ayudar cuando otros compañeros de clase tienen un problema o conflicto				
Me llevo mejor, tengo una relación más positiva con el profesor con el que he realizado esta experiencia				

© Ediciones Pirámide

1. En una escala de valoración de 1 a 10 indica cuánto te ha gustado esta experiencia.

2. Indica qué actividades te han gustado más y por qué.

3. Enumera las actividades que te han gustado menos e indica por qué.

4. Esta experiencia que hemos realizado, ¿ha aumentado tu interés por algunos temas? Si es así, ¿cuáles?

© Ediciones Pirámide

5. ¿Has hablado de los temas que hemos tratado en las sesiones fuera de ellas, con otras personas, como amigos, compañeros o con personas de tu familia...?

6. ¿Qué te ha parecido esta experiencia? ¿Qué te ha aportado?

7. Si ha habido algo de esta experiencia que consideres negativo puedes comentarlo en este apartado.

© Ediciones Pirámide

Cuestionario de evaluación del programa para profesores y evaluadores

Nombre del evaluador y fecha de la evaluación.

Valora en una escala de estimación de 1 a 10 los siguientes ítems

Variables objeto de evaluación		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Nivel de motivación que has tenido en diversos momentos de la experiencia	• Al inicio de la experiencia										
	• En la sesión 10										
	• En la sesión 17										
	• Al finalizar las sesiones										
2. Grado de satisfacción general con el trabajo											
3. Nivel de dificultad que te ha supuesto el desarrollo del trabajo en su conjunto											
4. Grado de interés del trabajo en su conjunto											
5. Nivel de cambio percibido en cada una de las variables objeto de intervención	• Estimular un sentimiento de satisfacción, de placer en los adolescentes a traves de la experiencia (grado de placer, nivel de bienestar de los participantes en las actividades)										
	• Mayor participación de los miembros del grupo en las sesiones										
	• Mayor autoconocimiento y conocimiento de los demás										
	• Mejora de la autoimagen										
	• Mejora de la imagen de los demás										
	• Mayor comunicación intragrupo, mayor grado de exposición de opiniones de los miembros del grupo										
	• Mejores hábitos de escucha activa										
	• Mayor cohesión grupal										
	• Mayor aceptación de los otros, menos rechazos entre los miembros de grupo										
	• Mayor expresión de sentimientos										
	• Mayor empatía con los sentimientos de los demás										
	• Mayor comprensión de las causas, consecuencias y modos de afrontamiento de diversas emociones										
	• Mayores relaciones de ayuda										
	• Mayor capacidad de cooperación en el grupo										

© Ediciones Pirámide

Variables objeto de evaluación		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	• Actitudes más flexibles, respetuosas y de consideración hacia los demás en los debates que se plantean al hilo de las actividades, en sus comportamientos...										
	• Mayor conducta asertiva: expresión de opiniones, pensamientos, sentimientos... sin humillar-agredir al otro										
	• En sus conductas sociales: mayor autocontrol de sus impulsos y menor agresividad										
	• En sus conductas sociales: menor retraimiento										
	• Mayor reconocimiento de percepciones propias y de estereotipos										
	• Mayor información sobre las percepciones de los demás										
	• Mayor capacidad de intervenir positivamente en situaciones de conflicto o de agresión cuando otros compañeros del grupo tienen conflictos										
	• Mayor conocimiento de procedimientos para abordar debates sobre conflictos diversos										

© Ediciones Pirámide

1. Enumera actividades del programa que en tu opinión han tenido un mayor grado de interés indicando por qué.

2. ¿Existe algún elemento del programa que cambiarías? ¿Hay algo negativo, que no te haya gustado de la experiencia? (describe y argumenta: qué cambiarías y por qué).

3. ¿En qué medida los seminarios de grupo han sido útiles para la realización del trabajo? ¿Qué tareas de las realizadas han tenido mayor interés y utilidad?

© Ediciones Pirámide

4. Indica cuáles han sido los elementos o factores de mayor dificultad (qué problemas más significativos te has encontrado).

5. Describe sintéticamente los cambios positivos más significativos que has observado en los miembros de tu grupo en el transcurso de la experiencia. En relación con este ítem, ¿a qué participantes crees que ha beneficiado más la experiencia? (indica por qué ha sido positiva para ellos).

6. ¿Esta experiencia ha promovido cambios en tu relación con los alumnos, en tu forma de ver a los alumnos (por ejemplo, mayor comunicación con ellos, mayor conocimiento de ellos...), en tus ideas sobre la educación en general, en tu capacidad de observación en el aula...? ¿Cuáles?

© Ediciones Pirámide

7. ¿Crees que esta experiencia ha resultado interesante para tus alumnos? ¿Por qué?

8. Espacio abierto para comentar cualquier otra cuestión, relacionada con el programa o con la experiencia en su conjunto, que quieras destacar.

© Ediciones Pirámide

Anexo 2

EJEMPLOS DE RESPUESTAS EN EL CUESTIONARIO SOCIOMÉTRICO			
Primer curso ESO		**Segundo curso ESO**	
Elección de amigo	**Rechazo de amigo**	**Elección de amigo**	**Rechazo de amigo**
• Es majo. • Es muy alegre, me alegra. • Es simpático y gracioso. • Es sensato. • Es buena. • Se preocupa por los demás, se porta bien con la gente, no se mete con la gente. • Haría cualquier cosa para que estés bien, si te ha pasado algo te consuela. • Es muy comprensivo. • Siempre que necesitas a alguien está ahí, te ayudaría en todo, ayudan mucho, te ayuda cuando tienes problemas, me ha hecho muchos favores, me ayuda mucho con los deberes. • Está siempre contigo, estoy mucho con ella, a veces me acompaña y está conmigo. • Son los que mejor se portan conmigo. • Es atenta conmigo. • Te deja todo lo que le pides, generoso, reparte las cosas, comparte. • Muy guapa. • Me llevo bien con él. • Me cae bien.	• Es muy sosa. • Es una plasta, te mete la «txapa», pesada. • Es egoísta, no deja las cosas, no da nada, es un rácano. • No es maja. • Es un borde. • Cuando le pides algo no te hace caso. • Es un gorrón, pedigüeño. • Siempre está haciendo chorradas. • Dice muchas tonterías. • Es una chula, es una creída. • Son bastante tontos, siempre están con secretos y son bastante tontas. • No me cae bien y son antipáticos, es muy antipática, me cae mal, me cae fatal. • Es un guarro. • Es insoportable. • Me pega, me vacila. • Es muy irresponsable. • No me habla. • Mal amigo, desagradable, pegón y fastidión, pega a la gente, incordión y no ayuda, siempre me chinchan, le gusta incordiar, es un vacilón, no es agradable.	• Porque me cae mejor que los demás, porque me cae bien, nos llevamos muy bien. • Porque te ayuda en tus cosas, cuando necesitas ayuda o algo siempre te anima, suele apoyarme en todo, son majos conmigo y me ayudan, son los que más me apoyan. • Aunque es bromista es un buen amigo. • Te deja las cosas, no son egoístas. • Nos gusta la misma música. • Habla poco, hablo con él mucho. • Trabajador. • Juguetona. • Por las cosas que piensa y dice. • Por su manera de ser, quiere ser el mejor, su carácter me gusta. • Es bondadoso, es muy buena. • Es amable, simpática, sincera, cariñosa, agradable. • No se burla a la cara, es tranquilo. • Es maja, la más maja de la clase. • Nos contamos todos los secretos.	• Muy burlona y seca. • Se te ríe a la cara. • Se enfada mucho, se pica mucho, se pica en todos los juegos. • Es antipático. • No me gusta su forma de pensar. • Es muy pesado. • Insulta mucho y no tiene cuidado, siempre está criticando e insultando. • Estricta. • Cuando juegas con alguno de sus amigos, él se hace el héroe y te pega. • Tímida. • Es un bestia. • Se cree el mejor. • La más tonta del mundo. • No te hace caso. • Siempre tiene que ser la protagonista. • Gasta bromas pesadas e insoportables. • Es extremadamente tacaño y egoísta. • Tiene complejo de pequeño y odia a la gente más grande que él. • Los recursos económicos familiares son menores a la media.

© Ediciones Pirámide

Primer curso ESO		Segundo curso ESO	
Elección de amigo	**Rechazo de amigo**	**Elección de amigo**	**Rechazo de amigo**
• Me gusta su forma de ser, su carácter. • Es inteligente, sabe mucho, es creativo • Divertido, me hacer reír mucho, siempre se ríe. • Me lo paso bien con ella. • Es muy sincero, sencilla. • Su padre y el mío de pequeños han sido muy buenos amigos. • Vive muy cerca de mí y me llama para quedar. • Es de confianza. • Son con los que más hablo. • Me gusta estar con ella. • Es muy atrevida. • Es un buen compañero. • Tenemos los gustos parecidos. • Tenemos los mismos problemas. • Le gusta discutir como a mí. • Es un buen compañero. • Me he ido muchas veces de colonias con ellas. • Nunca se enfada, no te insulta. • Soy amiga desde pequeña. • Juega conmigo al fútbol. • Agradable. • Responsable con sus estudios. • Colabora, se pide voluntario.	• Es muy bruto, no me gusta este tipo de personalidad, es muy bruto. • Es mentirosa, no es sincera. • Hace cosas que no me gustan. • No ando nunca con él. • No tiene vergüenza. • Pasa de todo. • No me presta atención. • Corrige mucho. • Siempre está triste. • Se cree muy lista, se cree el mejor de la clase, se cree el mejor en todo, se cree que todo lo hace bien. • Es un cargante. • Abusón. • Siempre te está echando la culpa. • Cursi. • Come chicle con la boca abierta. • Dice muchas palabrotas. • Cuando era pequeña siempre se estaba burlando de mí. • No es sincera. • Me parece una pelota. • Es una cotilla, se mete con todo el mundo, se mete mucho con la gente. • Cuando le pides algo no te hace caso. • No colabora mucho.	• Divertida, bromista, chistoso, gracioso, alegre. • Me gusta estar con él, lo paso bien con él. • Puedes fiarte de él. • Muy empollón. • Siempre hemos sido amigos, nos entendemos, mis mejores amigos desde pequeños, nos conocemos desde siempre. • Vivimos muy cerca. • Educado, respetuosos. • Somos los surfers. • Me encanta su mal genio. • Juega a todo. • Con la que más confianza tengo. • Razona muy bien. • Su forma de reír, hace reír mucho, su risa contagia. • Comprensiva, entiende los problemas. • Sabe lo que tiene que decir en cada caso. • Desde los tres años no nos hemos peleado. • Es fiel. • Tenemos formas parecidas de ver las cosas. • Compartimos gustos. • Porque da chispa a mi vida en el colegio.	• No suelo estar mucho con ellos, no salgo con ellos, no tengo mucha relación con ellos. • Son sosos. • Son diferentes a mí, no les interesan las cosas que me interesan a mí. • No me caen bien. • Es chulo y borde, creído. • Es cursi. • No habla. • Cuando habla es para mal. • Son desagradables, superdesagradable, te da la espalda. • Me sigue a todas partes. • Son estúpidos. • Tramposo. • Asqueroso, traidor. • Fastidiador profesional. • Demasiado empollona. • Porque no suelen jugar con los demás ni hablar con los demás. • Es una desgraciada. • Sólo puedes ir con ellos si eres como ellos. • No son comprensivos. • Se cree el más fuerte. • Dice chorradas sin cesar y sin sentido, se porta mal y dice tonterías. • Porque huelen.

© Ediciones Pirámide

EJEMPLOS PARA LA CORRECCIÓN DE RESPUESTAS EN LAS FRASES INCOMPLETAS PARA LA EVALUACIÓN DE PREJUICIOS

	Cogniciones positivas	Cogniciones negativas	Cogniciones neutras
Los extranjeros emigrantes	Suelen ser guapos y majos. Tienen derecho a quedarse aquí. Si no tienen trabajo que vengan y que vivan. Me caen bien. Merecen poder probar suerte en otro país. Son personas que hay que respetar como a cualquier persona. Muy simpáticas, bastante amables, son buenas. Son listas, son buenos trabajadores. Tienen derecho a ser tratados igualmente. Me hace ilusión que vengan a mi ciudad. No nos quitan el trabajo porque la mayoría de las veces hacen trabajos que la gente de aquí no quiere hacer.	Si siguen viniendo nos van a dejar en paro. Quitan el trabajo a los españoles. Son mala gente, son muy guarros. No tienen por qué venir a nuestro país. No me gustaría estar con ellos. Son pobres y sucios. Vienen a vender droga. No deberían existir. Deberían irse a su país. Roban. Son unos miserables, son malhechores. A los ilegales habría que fusilarlos. Son amorfos. Dan miedo.	Son gente que va de un país a otro. Vienen a por trabajo. Si no tienen papeles y la policía les pilla les arresta. Vienen por el sur de España, por Gibraltar. Algunos son legales y otros ilegales. Suelen tener problemas para buscar trabajo. Algunos son negros, de tez oscura. Suelen ser de una clase social baja, aunque hay excepciones. Están en muchas partes del mundo. Algunos de los que vienen a España suelen ser del norte de África. No son bien aceptados en la sociedad. Suelen ir a países ricos a trabajar.
Los marroquíes	Son gente como nosotros y hay que respetarlos. Son buenas personas. Son listos. Tienen una bonita ciudad. Son gentes educadas. Son gente muy buena y trabajadores. Son muy simpáticos. Tienen costumbres muy interesantes e historias muy interesantes. Son amables.	Me dan asco porque parece que están sucios. Están muy bien en su país. No tienen que venir a nuestro país. Ridículos. Me dan miedo. Son de carácter bruto, bruscos. Son guarros, sucios. Son drogatas, siempre están metidos en líos de droga o contrabando. Roban mucho, timan, ladronzuelos, estafadores. Huelen mal. Quitan el trabajo, trabajan muy poco.	Son de África. Emigran a España. Llevan los coches llenos de maletas. Son de Marruecos. Son de piel morena. Suelen rezar en unas horas concretas. Personas de otro país. Llevan túnicas. Tienen una cultura diferente. Son personas de otro continente, otra raza y otra cultura.

© Ediciones Pirámide

	Cogniciones positivas	Cogniciones negativas	Cogniciones neutras
Los negros	Son majos, muy agradables. Gente como nosotros que hay que respetar. Que pare el racismo. Tienen el mismo derecho que los blancos por todo. Me parecen buena gente. Son muy buenos en el deporte, juegan bien al baloncesto, tienen un potencial físico importante. Cantan bien, tienen muy buena música, tocan muy bien el jazz, bailan bien. Están muy buenos, guapos. Son simpáticos, amables, bromistas, pacíficos. Me caen bien, me gustan. Trabajan mucho. Deben ser aceptados como los blancos, tienen los mismos derechos.	Mal vestidos. Me dan asco. Feos. La mayoría son repugnantes. Los odio y también los odia mi madre. No me gusta el color de su piel. Hablan mal. Tienen una civilización muy atrasada y creencias que son estúpidas. Forman bandas callejeras racistas.	Son de otra raza, tienen distinta cultura. Tienen el pelo rizado y negro. Son marrones, tienen ojos marrones. Hablan otro idioma. Algunos viven en la selva que rodea el río Amazonas. Algunos venden alfombras por la calle. Pueden ser también españoles. Viven en África y América. Suelen venir del sur de África. No son todos africanos. Por la guerra de Zaire y Ruanda muchos son pobres. Algunos los discriminan por el color de la piel.
Que haya gitanos en mi clase	No me importaría, tienen el mismo derecho. Me parece bien, así nos relacionamos otras razas. Me da igual, todos somos personas. No tiene ningún inconveniente. Los tendría respeto y jugaría con ellos. Me da igual, son como los demás. No tiene importancia porque todos son iguales. Sería bueno para conocerlos mejor. Conocería a gente distinta, nuevas experiencias. Tienen derecho a aprender para poder trabajar. Me parecería bien porque no conozco a ninguno.	No quiero que vengan a clase. No me parece nada bien. No me gustaría porque mangan mogollón de cosas, porque roban. Olería mal, me parece muy desagradable porque huelen que apestan. Me dan asco, sería asqueroso. No lo consentiría porque son peleones. Me dan miedo porque en cualquier momento te pueden apuñalar, llevan navajas, son violentos. No me gustaría porque son brutos y nada simpáticos. No me gustaría nada porque desconfío de ellos. No les trataría como una persona normal.	No es ni bueno ni malo. Suelen bailar flamenco. Algunos los rechazarían.

© Ediciones Pirámide

	Cogniciones positivas	Cogniciones negativas	Cogniciones neutras
Los chicos	Agradables, simpáticos, guapos, macizos, majos. Me gustan, me caen bien. Suelen ser más abiertos. Son iguales a nosotras. Son muy comprensivos y puedes hablar con ellos de lo que quieras.	Son machistas y se creen más que nosotras. Maleducados, tontos, feos e idiotas. Sólo piensan en fútbol. Brutos, bastos, chulos. Raros, guarros. No son muy listos.	Juegan mucho al fútbol. Son diferentes, porque no les baja la regla. Les gusta mucho el deporte en general. Algunos machistas, pero otros son majos.
Las chicas	Son muy sensibles, listas, majas, guapas, buenas, simpáticas, amables, alegres. Son personas igual que los chicos. La mayoría de la clase me caen bien. Son iguales y tienen la misma fuerza. Me caen bien. Me gusta hablar con ellas. Sencillas, cariñosas y menos brutas que los chicos. Más tranquilas, atentas. Tiene derecho a jugar a cualquier cosa y que no se les mire por el sexo.	Son muy cotillas, chismosas, habladoras y tontas. Supertontas, creídas, feas, presumidas. No deben jugar al fútbol. Son insoportables. No son muy listas. Los chicos somos más que las chicas. Crueles, perversas, insultan mucho por la espalda. Sólo piensan en maquillarse y ponerse ropa de marca, están todo el día mirándose al espejo.	Son de distinto sexo. Algunas son feministas. Las hay guapas, menos guapas, gordas, delgadas. Algunas guapas, simpáticas y agradables, otras menos.
La gente rica	Tienen mucha suerte porque pueden comprar lo que quieran, han tenido suerte en la vida. Están muy bien educados. Son majas. Me agradan. Me caen bien. Donan dinero a pobres y necesitados.	Me dan un poco de asco. Avariciosas, egoístas, no dan a los pobres que es lo que deberían hacer, rácanos, tacaños. Tendrían que ser más solidarios, no piensan en los pobres. Son chulos, siempre fardan de tener dinero. Se aprovechan de los pobres. Engreídos, presumidos, pedantes. Es la peor gente. El dinero se les sube a la cabeza, dan demasiada importancia al dinero. Es una mierda. Orgullosos, impertinentes, maleducados, amargados, subnormales, unos payasos, caprichosos, insoportables, se creen dioses.	Compran muchas cosas caras. Viven en casas grandes. Pueden comprar muchas cosas, lo que quieren. Tienen mucho dinero. Gasta más dinero que la gente pobre. Algunos son majos y otros no. No viven en chabolas. Tienen coches buenos y buenos trabajos. Suelen ir bien vestidos. Compra todo lo que desea. Algunos son un poco chulos pero no todos. Tienen casas bonitas. Pueden comprarse los caprichos. Algunos egoístas y otros bondadosos que dan dinero a los pobres.

© Ediciones Pirámide

	Cogniciones positivas	Cogniciones negativas	Cogniciones neutras
La gente pobre	Me gustan más que los ricos. Me gustaría ayudarles. Buena, maja, simpática, educada. Suelen ser más honrados. Se le tendría que ayudar. Son igual que los demás. Saben valorar lo suyo. Son más generosos que los ricos. Son amables con la gente, tienen buen corazón. Es honrada y trabaja duro para poder comer.	Tendría que trabajar y no ser vagos. Roban cosas, ratea mogollón. Me repugna verla por la calle tirada. Son un poco plastas. No suelen ser responsables. Son vagos y por eso son pobres. Borrachos, envidiosos, van sucios, miserables. La mayoría son pobres porque quieren, si se esforzaran en encontrar trabajo, lo conseguirían.	Suelen pedir dinero en la calle. Suelen vestir mal. No tienen dinero, casa, coche. Suelen tener pocas cosas. Venden «La farola». Me recuerdan a Zaire, donde pasan hambre. Algunos viven en chabolas. Algunos son felices. Suelen tener muchos problemas.
Los minusválidos	Me dan pena, habría que ponerles un robot o piernas eléctricas. Me gustaría ayudarles. Son majos, amables, cariñosos, agradables, muy simpáticos, muy razonables. Tendrían que tener más facilidades. Inteligentes, simpáticos, supermajos. Han de ser tratados como todos y tener las mismas posibilidades. Juegan y hacen de todo a pesar de su problema. Deben ser aceptados como los demás, en todo.	Me dan asco. Tienen pinta de tontos. Tienen mal complejo. No pueden hacer casi nada. Tienen poca habilidad para todo, necesitan ayuda para todo. Son peligrosos con la silla de ruedas. Siempre están disgustados. No son como los demás, no son normales.	No lo tienen fácil para subir aceras. Muchos sufrieron accidentes. Algunos hacen algún tipo de deporte. Van en silla de ruedas. Se agrupan en asociaciones. Tienen deficiencias físicas. Algunos se rompieron la columna. Me recuerdan a los juegos paraolímpicos. Venden cupones de la ONCE. Tienen sus sitios para aparcar. También tienen olimpiadas.
La gente que ha estado en la cárcel	No hay que tenerles miedo. No hay que rechazarlos. Mejoran en la cárcel, una vez que han salido no hay que preocuparse. Son iguales, me parecen normales. Hay que quererlos. Pueden tener mala pinta pero igual son buena gente. Simpáticos. Han podido cambiar y se puede confiar en ellos. Tienen derecho a enmendarse. Se merecen una segunda oportunidad.	Son malvados con la gente, malos... Dan un poco de miedo, son peligrosos. No me caen bien, no me gustan. Son agresivos, violentos, asesinos, terroristas. Me dan asco. Es mala gente, malas personas. No son de fiar, no me gustaría confiarles mi cartera, no me fío de ellos. Se deberían quedar más tiempo en la cárcel. Siempre seguirán teniendo algo mal, no cambian. Deberían pudrirse en la cárcel. Son unos desgraciados. Todos vuelven a robar. Eran malos de nacimiento.	Tienen antecedentes. Algunos cambian, otros van a peor. Ahora pueden ser violentas o normales. Tienen que comenzar una nueva vida. Algunos no son criminales. Algunos salen flacos y con el pelo largo. Después de salir a la calle intentan rehacer su vida. Tienen dificultad para encontrar trabajo. Suelen tener mala reputación. Lo tienen difícil.

© Ediciones Pirámide

	Cogniciones positivas	Cogniciones negativas	Cogniciones neutras
Las personas violentas.	Tendrían que moderarse, tendrían que aprender a tranquilizarse, controlarse. Tendrían que ser más pacíficas. La mayoría han tenido problemas en su familia. Se les tendría que llevar a algún centro para que no lo sean, deberían ser atendidos por un psicólogo. Son violentos por su educación. Tienen alguna razón, son personas que no pueden solucionar sus problemas hablando o contener los nervios.	Son odiosos, me dan asco, malos, peligrosos, chulos, mala gente, asquerosos, desagradables. Que se pudran, deberían matarles. Les gusta matar y pegar, se divierten matando. También hacen otras cosas malas. No se merecen vivir. Las odio, son antipáticos, imbéciles. Sólo saben hace daño sin usar el cerebro. No tendrían que estar en este mundo. Son bastante sádicos, bruscas, insoportables. Deseo lo peor para ellas.	No pueden controlar sus impulsos. Van a la cárcel, suelen estar en la cárcel varios años. Pegan muchas veces a la gente sin motivo. No tienen paciencia. Suelen estar marginados porque si pegan no tienen amigos. Suelen hacer daño. Pueden matar a alguien. A veces pueden dar miedo. Suelen tener problemas con los demás.
Los gitanos	Son como nosotros. Huelen mal pero es porque no tienen hogar y no les tenemos que culpar por ello. Cantan bien sevillanas, tienen mucho talento para cantar, bailan muy bien. Son alegres, majos. Duermen en la calle y no es justo. Andan por la calle y deberían estar en casas. Son listos, cariñosos. Tienen su propio arte y cultura. Parecen raros, pero si les conoces bien pueden ser personas que tú nunca habías pensado.	Son agresivos, violentos, pegan, buscan pelea. Son malos. Tienen un olor insoportable, son muy sucios, son muy poco higiénicos. Se meten con la gente, abusan de la gente. Roban cosas, ladrones. Se drogan, pasan droga. Tienen navajas con las que te cortan la garganta. Maleducados, son muy descarados. Repugnantes, me dan asco. Son vagos, embusteros. Me dan miedo porque creo que me van a robar.	Cantan flamenco. Piden dinero en la calle. Buscan cosas en las basuras. Montan ferias en las fiestas de los barrios. Algunos viven bien y otros mal. Suelen tener muchos hijos. Algunos, no todos, suelen meterse con la gente. Son rechazados. Algunos roban y se drogan, pero otros trabajan.

© Ediciones Pirámide

	Cogniciones positivas	Cogniciones negativas	Cogniciones neutras
Que haya extranjeros en mi barrio	Me encantaría, me parece bien, tiene que estar bien. Son supermajos. Bien, así podría practicar el idioma, si saben inglés mejor, así practico, una buena manera de aprender un idioma. Me gusta, por hablar con ellos y conocer sus costumbres. Genial, mejor, así conoces gente diferente y cosas de otros sitios. Me parece divertido, fabuloso, estupendo. Es una suerte, me ilusiona, más interesante. No me importa porque son muy amistosos y conocemos a más gente.	Me parece mal, me parece molesto. No quiero que suban a mi casa. Con tal de que no sean franceses. Que no molesten. No me importaría mientras sean de países ricos. No quiero, no me gusta nada, me parece anormal. Sólo si nos respetan. No me gustan porque no hablan como yo. Me dan miedo porque han venido muchos detrás de mi casa. No saben conducir, son malos y fachas. Supondría un desorden y se iría mucha gente.	Porque es bonito vienen a verlo. Es una cosa que todavía no ha pasado y es fácil.
La gente mayor	Es maja, tranquila, generosos, amigables, respeta a los pequeños, cuidadosos, responsables, agradecidos, buenos. Hay que respetarles, les tengo respeto. Es lista, sabe mucho, mucha sabiduría. Es buena conmigo, me cae bien. Son cariñosos, agradables, simpáticos, educados. Da mucho dinero. Es más fuerte. Son buena gente en general. Tiene mucha experiencia. Se les puede pedir consejo. Intento no darles mucho trabajo. Te ayudan muchas veces. Me gustaría que todos tuvieran salud.	Torpes, lentos, abusones, antipáticos, aburridos, egoístas, cascarrabias, refunfuñones, malcriados, astuta, mandona, maleducados, caprichosos, maniáticos, agobiantes, descarados. Te echan la bronca por nada. Dura, siempre tienes que hacer lo que te digan. Se vuelven pesados. Se creen mejor que la gente joven. Son unos gangosos. Chochean. Se creen superiores a los demás, se creen los reyes. Hablan mucho y discuten mucho y resultan insoportables.	Suelen andar despacio, tienen peor movilidad y suelen andar con bastón. No suelen estar tan ágiles como hubieran estado de niños. Ha vivido más. No trabajan, no suelen conducir. Fue gente joven. Suelen tener problemas de salud. Yo algún día seré gente mayor. Tienen el pelo blanco, canas, arrugas. Suelen estar jubilados. Suele ir perdiendo memoria. Suele andar mucho. Algunos son muy estrictos y otros muy delicados.

© Ediciones Pirámide

	Cogniciones positivas	Cogniciones negativas	Cogniciones neutras
Los vascos	Son muy majos, simpáticos, graciosos, agradables, guapos, alegres, abiertos, fuertes, listos, responsables, cachondos, sinceros. Somos gente buena. Somos muy buenos en pelota mano. Son pacíficos, hospitalarios, graciosos. Tienen tradiciones muy buenas. Cocinan muy bien. Donamos los que más sangre y órganos. Los bilbaínos son vacilones, personas geniales.	Imbéciles, brutos, tercos, fanfarrones. Tienen mala leche, violentos, agresivos.	Hay buenos y malos como en todos los sitios. Somos un grupo de gente. Somos del País Vasco porque hemos nacido aquí. No todos son de ETA. Tienen fama de criminales, pero no todos son terroristas. Hablan euskera y castellano. Somos de Euskadi. Son de Guipúzcoa. Vivimos en el norte. Comen chuletas y beben sidra.
Los andaluces	Graciosos, sobre todo los de Jerez. Tienen acento gracioso, mucho salero. Alegres, simpáticos, listos, muy agradables, trabajadores, majos. Me gusta su acento. Muy sociables, más abiertos. Son muy buenos con la gente. Cantan y bailan bien, tienen mucho arte. Me caen bien.	Hablan mal, se comen las palabras. Presumidos, cursis, aburridos, horribles. Me parecen unos chulos. Me parecen escocidos. Me da asco su manera de hablar. Los odio. Amorfos, exagerados. Son todos medio gitanos. Feos, asquerosos.	Saben bailar sevillanas. Van a la plaza de toros. Cantantes, muy bailarines. Son los que viven en el sur de España. Son de Andalucía. Son muy aficionados a las sevillanas. Gente que baila flamenco, cantan canciones gitanas y son de Sevilla. Suelen hacer aceite de oliva.
Los españoles	Majos, guapos, buenos, alegres, felices, ricos, inteligentes, muy trabajadores, agradables, atractivos, buenas personas.... Somos buenos deportistas. Vivimos en un país desarrollado. Me caen bien. Tienen las mejores praderas del mundo. Inventaron el toreo. Tenemos unas playas muy bonitas. Tienen grandes monumentos. Tienen buena gastronomía. Son donantes de dinero a quien lo necesita.	Son unos horteras, muy pobres, fachas y racistas, egoístas, machistas, inútiles, asquerosos, subnormales, ignorantes, anticuados.... No son buenos en deportes. Me dan asco. Les odio porque sólo son sensibles con sus cosas. Son unos chulos. No me gustan. Que se vayan a España. Que se vayan a la mierda. Son cabrones y asquerosos.	Juegan al fútbol, son muy aficionados al fútbol. Somos los que vivimos en España. Viven en la Península Ibérica. Somos europeos. Son todos los que han nacido en España. Van a los toros. Pertenecen a la CEE. Suelen viajar a otros países. Son de la Península Ibérica como el jamón. Van a la playa. Bailan.

© Ediciones Pirámide

	Cogniciones positivas	Cogniciones negativas	Cogniciones neutras
Los catalanes	Majos, simpáticos, salados, superlistos, supermajos, encantadores, amigables, cariñosos, divertidos por su forma de hablar... Cantan bien. Me caen bien. Tienen una provincia muy bonita. Muy majos, y se interesan por todo. Muy comunicativos. Tiene buen equipo de fútbol. Tienen mucha suerte porque tienen Port-Aventura. Me gusta su ciudad, Barcelona. Buenas personas, buena gente. Tienen mucho dinero, cosas bonitas.	Tontos. Peseteros, agarrados, rácanos, tacaños, creídos, envidiosos, chulos, exagerados, se enfadan fácil. Son unos ratas. Son unos chulos. Bruscos, egoístas, tontos, maleducados. El catalán es un idioma asqueroso. No trabajan nada. Antipáticos. Desagradecidos. No me caen bien, no me gustan nada.	Tienen fama de rácanos pero no lo son, son prejuicios. Hablan catalán y español. Tienen un parque de atracciones. Son nacidos en Cataluña. Pueden ser del Barça o del Español. Cantan canciones. Viven en Barcelona. Hacen crema catalana. Suelen venir a pasar las vacaciones aquí. Dicen adeu en lugar de adiós. Hacen deporte. Bailan la sardana.
Los latinoamericanos	Son muy guapos, están muy buenos y son alegres. Tienen mucha imaginación, inventan muchas cosas. Son abiertos, simpáticos, agradables, sencillos, divertidos, modernos, fantásticos. Cantan y bailan bien. Me gustan porque creo que son buenas personas.	Son chulos. Tienen mal humor. No son de mi agrado. Suelen ser pobres y guarros. Son vagos. No saben nada. Como no los conozco me dan asco. Son unos irresponsables. Se visten horteras. Abusan de los menores. Roban con facilidad.	Algunos son altos, morenos de piel. Son extranjeros. Hablan así: chao, chiquillo. Me recuerdan a los españoles pero con la piel más morena. Viven en América, México, Argentina. No tienen por qué vivir en América, pueden vivir en otro país. Hablan castellano, hablan inglés. Son procedentes de los españoles. Les gusta el carnaval de Brasil. Visitan mucho España. Muchos son de raza india.

© Ediciones Pirámide

	Cogniciones positivas	**Cogniciones negativas**	**Cogniciones neutras**
Los musulmanes	Tienen una buena religión. No importa su religión porque todos somos humanos. Listos. Tienen en su país mezquitas preciosas. Me dan pena porque están en guerra. La mayoría son muy majos. Son gente buena. Son sinceros.	Malos, feos, raros, violentos, guerreros, racistas, machistas, horrorosos, ladrones, timadores, sucios, subnormales... Llevan un pañuelo ridículo. Están en mercadillos de cosas robadas. No me hacen ninguna gracia, no son de mi agrado. Los odio. Organizan muchos conflictos en la calle. Van raramente vestidos. Que se vayan a otro mundo. Tienen una religión muy atrasada. Están locos. Son crueles con las mujeres, se aprovechan de las mujeres, las marginan. Trafican droga.	Venden alfombras. Tienen otra religión distinta a la nuestra. Viven en África. Tienen el color de la piel oscuro. Viven de una forma distinta a la nuestra. Las mujeres se tapan la cabeza y la cara, excepto los ojos. Visten con túnicas. Viven en el desierto. Algunos son muy religiosos. Tienen muchas mujeres. Adoran a Alá. Viven en Marruecos y Arabia Saudí.

© Ediciones Pirámide

EJEMPLOS PARA LA CORRECCIÓN DE RESPUESTAS DEL CUESTIONARIO DE ESTRATEGIAS COGNITIVAS DE RESOLUCIÓN DE SITUACIONES SOCIALES		
EL ROBO		
PASIVAS **No se aborda directamente la situación-problema, se evita o se busca ayuda de otros para su resolución**	**AGRESIVAS** **Se interviene de forma activa en la situación planteada, pero con conductas agresivas o conductas negativas para la interacción (imposiciones, amenazas, insultos, denuncia, agresiones físicas...)**	**ASERTIVAS MORALES** **Se afronta directamente la situación-problema: pide explicaciones por la conducta, exige reparación, indica cambio de conducta, expresa sus sentimientos y opiniones de un modo no agresivo, dando respuestas que indican interiorización de la norma moral**
No hacer nada. Callarse, callarse por no hacer enfadar a tu amigo, callarse y hacer como si no pasara nada. Le dejaría en paz. Dejar que se vaya corriendo con el libro. Me olvidaría del tema para siempre. No se lo diría a nadie. Dejar que se lleve el libro. Dejarle que haga lo que quiera, ella verá, es su problema. Pasar desapercibido. Hacerme el tonto como si no hubiera visto u oído nada. Me iría corriendo, me iría a casa. No ir más de compras con él. No hablarle más. Me relacionaría menos con ese amigo. No sería su amigo más. Dejarle plantado... Preguntarle a mi madre qué hacer. Consultárselo a mi padre o a mi madre. Consultárselo a alguien, preguntar a alguien qué hacer.	Echarle la bronca, regañarle, reprochárselo. Amenazarle con que no va a ser su amiga / con chivarse / con darle un puñetazo. Chantajearle diciendo que se lo voy a decir a sus padres si no paga / que le voy a denunciar a la policía. Le forzaría a que lo devuelva, le haría ir a pagar de cualquier forma. No hablarle hasta que lo devuelva. Decirle que es un ladrón. Despreciarle para ver si cambia de opinión. Quitarle el libro, cogérselo para devolverlo (en confrontación con el otro). Robarle a él otra cosa. Coger el libro y tirarlo a un contenedor / a la calle... Sacarle una navaja. Darle una torta para hacerle reaccionar, un puñetazo, tirarle al suelo y quitarle el libro para devolverlo. Cortarle el paso y decirle que lo pague... Delatarle / Denunciarle / Chivarse: a la policía, al dueño de la tienda, a sus padres, al profesor, a otros amigos, chivarse para que pague, para que vaya a la cárcel, para que pase vergüenza...	Decirle o pedirle que lo devuelva. Decirle que lo que ha hecho está mal / que se ha portado mal. Decirle que lo piense antes de hacerlo. Decirle que no lo ha pagado y que fuese a pagar. Le pediría explicaciones por lo que ha hecho. Decirle que no lo vuelva a hacer, le explicaría que eso está mal / hacerle comprender que eso no se hace / le daría explicaciones de por qué eso no se hace. Decirle lo que sientes al verle robando el libro. Convencerle para que lo devuelva, que vaya a la tienda y pida perdón. Comentarle que no me parece bien lo que ha hecho. Decirle que no se meta en líos. Decirle las consecuencias de lo que puede pasar. Decirle delicadamente que no robe. Intentaría explicarle que robando se pierde la dignidad. Decirle que eso es un delito.

© Ediciones Pirámide

RESPONDER A UNA AGRESIÓN		
PASIVAS **No se aborda directamente la situación-problema, se evita o se busca ayuda de otros para su resolución**	**AGRESIVAS** **Se responde con conductas agresivas o conductas negativas para la interacción**	**ASERTIVAS** **Se afronta directamente la situación-problema: pide explicaciones por la conducta, exige reparación, defiende sus derechos, indica cambio de conducta, expresa sus sentimientos y opiniones de un modo no agresivo**
Marcharme sin hacer ni decir nada. Llorar / Irse a una esquina para que se compadezca. Decírselo al profesor, monitor, padres. No haría nada. Esconderse. Dejar que le pegue hasta que se ponga peor. No hacer nada y esperar a que se canse. Huir corriendo. Arrastrarse por el suelo y levantarse en otro sitio. Olvidarlo. Seguiría en el suelo para que no me volviera a tirar. Esperar a que se vaya y echarse a llorar. Llamar a un amigo para que te defienda. Acobardarse y pedirle por favor que no le pegue. Dejarse pegar / Aguantarse. Gritar para que alguien me ayude, pedir socorro. Llorar para dar pena.	Chillarle / Gritarle. Pegarle / Darle un puñetazo / en la cara / donde le duela / muy fuerte / la paliza de su vida / en las pelotas. Escupirle a la cara. Decirle que si sigue le va a tener que pegar una paliza. Enfadarse. Levantarse y romperle el reloj. Juntar amigos para darle una zurra / Lincharle. Le daría un balonazo. Insultarle. Robarle el reloj al otro. Amenazarle / Diciendo que se lo pagará. Denunciarle por maltrato a menores. Burlarse de él. Decirlo por todo el colegio para que se pongan en contra de ese compañero / Desacreditarle. Chantajearle con algo.	Decirle al compañero que ya vale / que pare / que le deje en paz / que deje de pegarle y burlarse / que se vaya. Decirle que se pare de buenas maneras / de muchas maneras / Arreglarlo con palabras / Hablar con él para conseguir que no te pegue / para calmar el asunto / Intentar arreglar el tema. Preguntarle por qué le ha pegado y roto el reloj. Decirle que se tranquilice. Decirle que le ha roto el reloj. Decirle que le pague el reloj, pedirle una indemnización, pedirle que arregle el reloj. Intentar razonar con él. Decirle que lo que ha hecho está mal. Decirle que no se ría, que te ha hecho daño. Preguntarle por qué lo ha hecho y que te pida perdón. Decirle que no debe hacer eso, que no vuelva a hacer eso. Pararle al que quiere pelea.

© Ediciones Pirámide

HACER NUEVOS AMIGOS		
PASIVAS **No se aborda directamente la situación-problema, se evita o se busca ayuda de otros para su resolución**	**AGRESIVAS** **Se responde con conductas agresivas o conductas negativas para la interacción**	**ASERTIVAS** **Se afronta directamente la situación-problema: plantea conductas para conseguir el objetivo de acercamiento, diálogo, ayuda, expresa sus sentimientos y opiniones de un modo no agresivo**
Esperas que ellos vengan donde ti / se presenten. Pasar de ellos. No hacer nada. Quedarse marginada. Pasar desapercibido. Llorar / para llamar la atención. Nada. Pedir ayuda a la profesora / a tus padres. Seguir a tu aire hasta que ellos se presenten. Esperar a que te llamen. Jugar sola. Fastidiarse. Seguir sin relacionarse. No sabría qué hacer, no les diría nada por vergüenza. Sentarse y llorar para que los otros vayan. Decirle a su madre que le desapunte del colegio. Pedir de rodillas que sea su amigo.	Si no le admiten les manda a tomar por saco. Pegarle a alguien. Insultarles. Ir donde ellos y echarles la bronca. Amonestarles, a ver si hacen lo mismo con todos los niños. Decirles que son unos desgraciados porque no le hacen caso. Decirles que si no se hacen sus amigos, les va a pegar. Pegarles un balonazo para que se enteren que está allí. Cortarles. Pegarles. Hacerte el chulo. Entrar empujando. Decirles que son unos desgraciados porque no le hacen caso. Mirarle seriamente y secamente. Decirles que si juegan con él les dará dinero (chantaje). Soltar indirectas.	Acercarse a ellos y meterse en medio del grupo, acoplarse al grupo / Integrarse sin miedo. Ir hacia ellos y empezar a charlar / Hablar con ellos / Emprender una conversación. Preguntarles a ver si puede entrar en el grupo, sus nombres, preguntarles la hora como excusa, preguntarles si juegan al escondite, cosas sobre la escuela, de qué están hablando, algo para conocerlos mejor, a ver qué animales tienen para llamar su atención. Presentarse y hacer que los otros le hagan preguntas. Saludarles (decir hola, buenos días...). Intentar la conversación diciendo que eres nuevo, cómo era su antiguo colegio, de dónde viene. Invitarles al almuerzo, a su casa, a jugar. Decirles que le gustaría ser su amigo, cosas interesantes, lo que siente. Animarles para jugar juntos. Hacerles favores, ayudarle si tiene problemas. Ser simpático, amable / Ayudar en algo. Llamar la atención: haciendo bromas, chistes, el payaso, cayéndose al suelo, alguna locura... Dejarles cosas para jugar. Aproximarse a uno, hacerse primero su amigo y luego que éste le presente al resto del grupo. Contarles sus distracciones y conocerles mejor. Proponer un juego. Ir donde ellos y seguirles la corriente con lo que digan. Ir donde ellos y esperar a que le pregunten. Hablar del tema del que están hablando. Decir sus cualidades.

© Ediciones Pirámide

RESPONDER AL RECHAZO – ENTRAR EN UN GRUPO DE JUEGO		
PASIVAS **No se aborda directamente la situación-problema, se plantean respuestas pasivas y de sumisión o se busca ayuda de otros para su resolución**	**AGRESIVAS** **Se responde con conductas agresivas o conductas negativas para la interacción: amenazas, agresiones físicas y verbales, descalificaciones del otro...**	**ASERTIVAS** **Se afronta directamente la situación-problema: plantea conductas para conseguir el objetivo de un modo no agresivo: desarrollar habilidad, pedir, expresar sus sentimientos, hacer valer sus derechos, diálogo y razonamiento con el otro...**
Chivarse. Ir a quejarse. Callarse. Llorar / para que le hagan caso. Irse a jugar con otros / Ponerse con otros a jugar a la pelota. Rogarles / Suplicarles. Irte. Le digo a mi madre que me cambie de colegio. Aguantarse. Traer una pelota y jugar sola. Quedarse viendo cómo juegan. Contárselo al profesor / padres. Irse de ese colegio. Pasar desapercibido. Irse a casa. No sabría cómo reaccionar, por eso lo hablaría con mis padres. Quedarse mirando cómo juegan. Jugar a otra cosa. Ir donde otros a jugar. Dejar de hablarles. Suicidarse.	Reñirles. Decirles que ellos también tienen defectos. Amenazarles con que si no me dejan jugar no les dejaré cosas (bolígrafos, chucherías...) / Amenazarles con no hablarles / con no ser su amiga / con chivarse. Insultarles y decirles que ellos tampoco saben jugar a otras cosas. Pegarles e insultarles. Quitarles la pelota y tirarla al barranco / y jugar con ella. Ponerles un mote a ellos. Decirle que seguro que no es difícil jugar peor que él y que se calle. Decirle que el que no sabe jugar bien es él / que juega peor que él. Le diría a la chula esa que se callase. Decirle que se vaya a freír espárragos. Decirle que no es buena persona. Darle una torta. Darle un buen escarmiento. Quitárselo pegando. Decirle que le da igual lo que piense, que jugará de todos modos. Decirles que son un chulos, malos, idiotas. Quedarse para estorbarles. Pegarles gritos al oído. Echarles una flema. Robarles cosas. Molestarles. Le diría los defectos que el otro tiene. Quitarles la pelota y hacerles chantaje.	Iría donde ellos y les demostraría cómo se jugaba / Demostrarles que sí sabe jugar bien. Practicar ese deporte / Entrenarse para mejorar / Aprender a jugar bien / Intentar superar ese defecto. Pedirlo de nuevo / Decir que le dejen intentarlo / que le den otra oportunidad. Entrar en el grupo sin permiso y ponerme a jugar directamente. Pedirles por favor, intentar convencerles. Razonar con ellos, decirles que no tienen razón. Preguntarle a ver cómo juega él. Decirles que si juega aprenderá y que luego no tendrá ya el problema de siempre, decir que para aprender tiene que jugar. Ser amable con ellos. Decir que todos son iguales y tienen derecho a jugar. Me hago amigo de uno para que luego me dejen jugar. Decir que no juzguen a las personas antes de conocerlas. Me defendería diciendo que no me han visto jugar y que no saben cómo juego, decirles que sí sabe jugar. Decirles que le enseñen para que pueda jugar. Pedirles a los demás que le entiendan su defecto. Preguntarles por qué no puede jugar. Decirles que el balón es de clase y todos tiene derecho a jugar. Decirles a ver si puede ser árbitro. Decirles que una minusvalía no le impide ser como los demás.

© Ediciones Pirámide

RECUPERAR UN OBJETO DE JUEGO ROBADO		
PASIVAS **No se aborda directamente la situación-problema, se plantean respuestas pasivas y de sumisión que implican la renuncia al objeto o se busca ayuda de otros para su resolución**	**AGRESIVAS** **Se responde con conductas agresivas o conductas negativas para la interacción: amenazas, agresiones físicas y verbales, descalificaciones del otro...**	**ASERTIVAS** **Se afronta directamente la situación-problema: plantea conductas para conseguir el objetivo de un modo no agresivo: expresar sus sentimientos y pensamientos, razonar argumentando su devolución, negociar...**
Chivarse / Decírselo a la profesora / a su madre / a mis padres / a mi madre / Llamar a su casa. Comprarte otro. Dejar que se lo lleve. Ya se cansará y lo dejará / Dejarle, ya se cansará / No hacerle caso; al final te lo dará. No hacer nada y alejarse de ese compañero. Espera a que te lo devuelva. Quejarse al director. Rogarle / Suplicarle. Dejar que se fuera con el juguete. No hacer nada. Llorar / Gimotear. No darle importancia, ya te lo devolverá. Quedarse sin juego. No recuperarlo, total no me gustaba mucho. Resignarse a perder el juego. Dejar que se quede con el juego. Darle tu juguete.	Pegarle patadas en la cara / Darle una zurra / Darle dos leches. Amenazarle / mejor que me lo des por las buenas o por las malas / con chivarse / que le quemará el coche / que le va a quitar algo valioso para él / Gritarle, insultarle, empujarle hasta que se lo devuelva / Pelearse con ese desgraciado y recuperar el objeto... Quitarle a él otra cosa. Quitárselo (de formas violentas): de golpe / de un puñetazo / Engancharle y quitárselo / Agarrarle por donde sea y quitárselo / por la fuerza... Decirle: dame ahora mismo mi juguete, idiota. Llamarle ladrón. Darle su merecido. Chantajearle / Quitarle otra cosa y chantajearle para que se lo devuelva. Ir a su casa y tocarle el timbre y molestarle todo el tiempo. Meterse con él hasta que se harte y le devuelva el juguete. Romperle un juguete suyo / su estuche / Romperle algo si no se lo devuelve. Poner a todos los compañeros en contra de él.	Hablar razonando / Razonar con él para que te lo devuelva. Decirle que me lo devuelva. Esperar a que se despiste y cogerlo / Quitárselo (de buenas formas) / Intentar quitárselo / Intentar recuperarlo. Decirle que no es suyo y que se lo devuelva. Decirle que no le gustaría que a él se lo hicieran. Decirle que si promete devolvérselo, se lo dejará un rato. Pedírselo de buenas manera / amablemente / en serio / insistentemente, por favor... Decirle que jugarán juntos / que si te lo devuelve, le dejará jugar. Darle otra cosa para que suelte el balón. Preguntarle a ver si puede devolvérselo. Decirle que quiere echar una partida. Hacerte el desinteresado, así el otro no se divierte y te lo devuelve. Decirle que si no se lo devuelve no jugará al juego. Que le diga que se lo devuelva porque es nuevo, recién comprado.

© Ediciones Pirámide

RESPONDER A UNA OFERTA DE DROGA: DECIR NO		
PASIVAS **No se aborda directamente la situación-problema, se plantean respuestas pasivas que implican ceder a la presión del otro y aceptar la oferta de droga o de inhibición frente a la situación**	**AGRESIVAS** **Se responde con conductas agresivas o conductas negativas para la interacción: amenazas, agresiones físicas y verbales, descalificaciones del otro, denuncia a terceros sobre su conducta...**	**ASERTIVAS** **Se afronta directamente la situación-problema: plantea conductas de un modo no agresivo: expresar sus sentimientos y pensamientos, razonar argumentando por qué dice no..., conductas que implican rechazo a la presión aunque no sean explicitadas verbalmente**
Aguantarse y drogarse. Llorar. Callarte, aceptar. Tomarla / Metérsela / por no quedar mal. No decir nada. Tomarla y hacer que los otros prueben. Hacerse drogadicto. Tomar la droga, total una vez, yo controlo. Probar un poco. Cogerla y luego tirarla. Probarla. Admitir lo que diga. Tomarla aunque no quiera / para que no le llamen bebé / porque no es miedica y para ser el líder / felizmente. Tomar todo lo que el otro tome. Hacer lo que el otro diga. Ponerte a favor de la droga.	Quitarlo de la pandilla / Echarle del grupo / Dejarle apartado / Aislarle / Apartarle / Rechazarle / Marginarle / Expulsarlo sin más / Decirle que se vaya del grupo... Pegarle / Romperle la cara al drogata / Dar la cara y pelear. Decírselo a la policía / Denunciarle / a sus padres / a mis padres / a los profesores / a un mayor / por todo el colegio. Insultarle / Llamarle tonto. Quitársela y tirarla. Decirle que él es un viejo porque esa droga la toman los mayores. Decirle que tiene poco cerebro. Le dice que es malo / que está loco. Decirle que se vaya a tomar por saco / a la mierda / a la porra. Llamarle asqueroso drogota. Atropellarle con la bicicleta. Decirle que se meta la droga por el culo. Decir a todos que es un drogadicto para que la gente le rechace. Burlarse de él.	Decir no / Le digan lo que le digan, decir no / Le da igual lo que diga. Argumentar por qué no, hacerle entrar en razón a esa persona, decir que es malo para la salud / que no es un bebé por eso / que la droga no es buena / mejor ser bebé, pero sin drogas / que eso no se hace / que no se va a hacer mayor por tomar drogas / que no va a hacer tonterías tomando drogas y que él no debería tomarlas / que tire la droga / que será un bebé, pero estará sano / que está haciendo una locura / que es malo para todos / que no hace falta tomar droga para ser mayor / que con la droga no vas a ninguna parte / que no quiere matarse, que se morirá pronto, que con esto te matas y no quieres morir... Hacerle sentir culpable porque otros por su presión la toman y luego no pueden salir de ahí. Advertirle de las consencuencias de la droga. Decirle que deje la droga y vaya a algún sitio a desintoxicarse / Ayudarle a dejarla. Preguntarle por qué toma droga. Alejarse de él, irte a casa, si el grupo toma me alejaría del grupo, me iría de la pandilla, buscaría nuevos amigos.

© Ediciones Pirámide

EJEMPLOS PARA LA CORRECCIÓN DE RESPUESTAS EN EL CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA CAPACIDAD PARA ANALIZAR SENTIMIENTOS

CAUSAS			
Tristeza	**Envidia-Celos**	**Rabia-Ira**	**Miedo**
Que muera alguien / querido / un familiar / compañero / animal / amigo. Que no apruebe algo. Que los amigos no te hablen / tus mejores amigos / no te hacen caso. Que alguien se quede inválido. Ignorar o no dejar jugar a un inválido. Que te deje alguien / que te abandonen. Que te peguen / los amigos. Cuando pasa algo malo / un accidente. Que no te quieran. No tener amigos. Alguien se ponga enfermo. Que alguien esté sufriendo. Hacerse daño / dolor. Que hieran tus sentimientos. Cuando veo a una persona enferma. Cuando veo gente con hambre. Cuando veo noticias de guerra. Fracasar en algo. Cuando se te pierde algo. Cuando te deja la novia. Que te castiguen.	Que te quiten la novia / a tu mejor amiga. Que tu hermano tenga más cosas. Cuando alguien gana una competición. Que haga las cosas mejor que él y que gane él. Que alguien gane algo. Que se haya buscado novio. Cuando los demás tienen cosas mejores que yo. Cuando quiero estar con alguien y no puedo. Cuando alguien hace algo mejor que tú. Que te pongan cuernos. Que a alguien le den caramelos y a ti no. Cuando veo a los millonarios comprándose todo. No tener algo que tenga otro. No tener amigos como otros. La chica que te gusta tenga novia. Que alguna persona vista mejor que yo. Que alguien sea mejor que tú. Que a alguien le compren una nueva consola. Que hacen más caso a otro. Que yo suspenda y los demás no.	Que te quiten algo. Caerme cuando voy andando. Oír algo que no te guste. Cuando me hacen daño y no puedo hacer nada, no puedes defenderte. Cuando te insultan. Cuando te rechazan. Cuando te quitan algo. Cuando un profesor te suspende porque te tiene manía. Porque no me quieren. Que te quiten un amigo. Que digas algo y no te hagan caso. Que hagas algo y no sirva para nada. Que estés haciendo un trabajo y por una letra tengas que volver a empezar. Cuando te echan una bronca sin razón. Cuando tu equipo favorito pierde. Cuando vas a llegar a una meta y de repente te caes. Que alguien hable mal de mis amigas. Sacar malas notas. Perder un partido de fútbol. Cuando alguien no te hace caso. Que te peguen, chinchen...	Estar solo en casa y oír ruido. Coger con la mano serpientes. Cuando alguien te va a comer. Cuando te ponen una inyección. Cuando estoy solo. Porque me van a escayolar el pie. Cuando te encuentras con un desconocido. Porque veas a un animal terrorífico. Estar en la casa del terror. Una película de miedo / libro / historias. Una manada de animales / tener un animal peligroso cerca. La oscuridad. Los cabezudos. Que alguien se muera. Que te peguen un tiro. Que haya un asesino cerca. Un susto. Cuando te van a operar. A una persona más fuerte / alguien mayor te va a pegar. A que te amenacen. Que te vayan a pegar. Un sueño / pesadillas. A pegarle a los mayores por si luego te pegan ellos.

© Ediciones Pirámide

CAUSAS			
Tristeza	**Envidia-Celos**	**Rabia-Ira**	**Miedo**
Por suspender / Hacer mal un examen / Porque he hecho algo malo / algo mal. Ver a alguien golpear. Alguien querido esté lejos. Enfadarse con un amigo. Cuando le dan una mala noticia. Ver a alguien discutir. Pegarse dos personas. Cuando tienes un mal presentimiento. Cuando alguien se pierde. Cuando estoy sola. Que te engañen. Que alguien te desprecie. Que te caigas y que nadie te haga caso. Cuando te dan plantón. Una persona herida. Cuando alguien está triste. Cuando en un equipo no me eligen. Querer comprar un capricho y no poder comprarlo. Que utilicen la piel de los animales como abrigo. Que una amiga se marche del pueblo a la ciudad. Una película. Que alguien te insulte. Ver la pobreza que hay en este mundo. Que maten un perro, cazar animales. Que un niño pequeño ande mendigando.	Cuando tienen algo rico para comer. Cuando veo a un chico con una chica. Cuando tu no consigues algo y otros sí. Que alguien viva en una villa y ese alguien me caiga mal. Que alguien haga algo que tú no puedas hacer. Que alguien diga algo mejor que tú. Que a alguien le pida mucha gente para salir. Cuando le regalan a mi hermano. Cuando a alguien le toca la lotería. Cuando alguien tiene algo bonito. Que alguien cercano vaya a algún sitio donde tú no has ido. Que alguien que me caiga mal haga una cosa bien y yo mal. Que se haga el chulo en algunos deportes y que sea mejor que yo. Cuando todas van a buscar a tus amigas a su casa menos a ti. Que un amigo gane el campeonato y tú quedar el último. Que algún amigo tenga un juego y que tú no lo puedas comprar. En una merienda que uno tenga regalos y otro no.	Porque haces algo mal. Comer algo que no te gusta. Que copien. Que te falle algo. No poder hacer algo. Estar en una pelea. Que me vacilen / Que se rían de mí. Cuando te quitan algo / Que te roben. Que pasen de ti. Que te castiguen. Que te estén criticando. No poder solucionar algo. No poder ayudar. Él está de vacaciones y yo no. Que estén más flacas que yo. Una película. Que me hagan preguntas sobre mis amigas. Que le quiten a mi hermano los juguetes. Cuando tus amigas no te llaman y luego las ves a todas juntas. Que me rompan algo que apreciaba mucho. Que alguien mayor te haga burla y tú no le puedas decir nada porque eres más pequeño. Que te hagan algo y además se rían de ti.	Cuando te sientes solo. Cuando alguien te persigue. Que haya bronca. Estar en el monte a oscuras y oír un animal salvaje. Ver una araña grande, tiburón, anaconda, rata, mosca, ratón, pitón, abejorro, serpiente de mar, lobo, arañas, serpientes venenosas... A la altura / Cuando me tiro de un sitio alto. A que me rechacen. Cuando estás en la oscuridad y se mueve algo / oyes algo. Cuando crees que te vas a morir. Ir al desván por la noche. Ir con la bici por la carretera. Cuando me dan un susto de muerte. Cuando estás sola por la noche. Las calles sin luces y muy tranquilas. A un animal peligroso que te persigue. Cuando te pierdes / Un bosque. Que vayas a andar a un bosque y te digan que hay serpientes venenosas. Oír ruidos raros. Cuando hay tormenta.

© Ediciones Pirámide

CONSECUENCIAS			
Tristeza	**Envidia-Celos**	**Rabia-Ira**	**Miedo**
Estar pensando en lo que me ha pasado. Si estoy muy triste ganas de llorar. Llorar. Te enfadas con las personas. Enfadarse con todos los amigos. Que no tengo ganas de nada / Sin ánimos, decaído. Dolor y miedo / Lastimado / Malestar. No comer / Comer poco / porque estás pensando en ello. Depresiones, perder el ánimo / hasta la muerte / Ganas de morir / Suicidarte. Pensar / Dar vueltas a la cabeza / Pensar por qué ha pasado. Busco soluciones. Soledad: me siento solo / Quieres estar sola / Me voy a mi cuarto. Olvidarme de ello. No quiere andar con la gente / No hablar con nadie / Apartarse. No poder hablar / Callado. Querer hablar con alguien. No reír. Discuto con alguien. Estar quieto en un txoko. No enterarse de nada. Pienso en algo que me anime / Intentar animarme / Pienso en cosas alegres / buenas / graciosas / en algo bonito / Pensar positivamente. Comer chocolate / Comer mucho. No tener ganas de hacer nada.	Agresividad / Enfadarse / Pegar a alguien. Portarse mal con esa persona. Cosas que no hago. Cortar con ella. Llorar / Ganas de llorar. Irse de casa / Ir a otra parte / Irte a dar una vuelta / Pasear. Me como las uñas. Intentar hacerlo mejor / y querer mejorar lo que ha dicho o hecho el otro / Superarlo. Nervios / Desesperarte. Riñe con todos / Se pica mucho. Perder amigos / Quedarte sin amigos. Querer estar solo. Hacer lo mismo que me han hecho otros. Discutir con mi novia. No te quiere nadie. Enfadado / Pique / Enfadarse con alguien por celos; te pones de mala leche. Puedes perjudicar a alguien. Intentas hacer lo mismo que hace el otro / que la persona que envidias. Perder a alguien. Pensar. Hablar / Querer hablar con alguien. No le haces caso al que te da envidia. Darle envidia al otro. Vivir amargado / Morirse de asco. No pienso en esa cosa. Aguantarme. Quitarle / Coger algo a alguien.	Ganas de hacerle algo que no le guste. Me enfado conmigo mismo, con todos. No quieres a nadie en ese momento. Asco. Pensar. Disimular. Se pica fácil. Intenta desahogarse. Pegarle / Estrujarle / Matarle / Pegarle un puñetazo, una patada / Arañarle / Insultarle. Irse, correr, irse a jugar. No hacer caso a nadie / a lo que te digan. Querer hablar con alguien / Hablar. No poder mejorar. Rechazo. Ponerse nervioso / Volverme loca. Llorar / Te entristeces. No hablar / Estar solo. Discuto con alguien. Romper cosas / Empezar a romper todo / Tirar cosas al suelo. No puedo hacer nada. Alejamientos. Querer estar solo / Soledad: estar solo. No tener paciencia. Cierro los puños. Llorar. Deseos de venganza. Tienes complejo. Querer hablar con alguien / No hablar a los que me critican. No hablar con nadie. Discutir mucho. Ganas de pegar a alguien.	Frío y escalofríos. Irse corriendo. Chillar / Gritar. Intentas no tenerlo, pensar en algo. Necesitas estar con alguien, telefonear. Nervios / El pulso acelerado / Intranquilo / Angustia / Inseguridad / Tensión. Tener siempre miedo. Asustar a los demás. Disimular. Llorar. Enfadarse. No poder hacer nada / No enfrentarte / No afrontarlo. No salir de casa / No te atreves a salir / Encerrarte. Querer hablar con alguien / Pedir ayuda. Tener pánico / terror. Correr / Escapar. Rechazo / Apartado por no participar. No dormir. Tiritar / Temblar / Escalofríos. Me escondo. Querer estar con mucha gente. Querer hablar con alguien. Juegas con el ordenador. Te pones a leer. Te comes las uñas. Me tapo con un cojín. Poner música. Llamar a alguien. Fastidiarse. Suicidarte. No le gusta estar sólo en casa / calle. No suelen salir tarde ni ir por lugares oscuros. Pasarlo mal. Tengo que hacer algo.

© Ediciones Pirámide

CONSECUENCIAS			
Tristeza	**Envidia-Celos**	**Rabia-Ira**	**Miedo**
No puedes hacer nada. Que no se te olvidará. Automarginarse / Te marginas. Necesidad de consuelo. Aguantar y pasarlo mal. Suicidarse / Tirarse por un barranco. Quedarse en casa. Aburrimiento. Se siente abandonado. Ganas de gritar. Te sientes mal. Se me revuelven las tripas. Me da rabia / Me enfado. Piensas que no te quieren. Malos pensamientos. Tener pesadillas. Ir a dar una vuelta. Se me pone un nudo en la garganta. Me culpo a mí mismo. Hago cualquier otra cosa. Estar atontado. Querer hablar con alguien. Nudo en la garganta. No quieres jugar / No te apetece jugar / No querer jugar el partido. Ir a jugar. Ver la televisión / Jugar con el ordenador. Estar como cansado	Pegarle / por la cosa / Ganas de pegarle o matarle. Querer superarle / Ser mejor. Darle la pelmada a alguien que tienes al lado. Piensas que romperías a gusto todas sus cosas. Insultar a gente a la que quieres o incluso matar. Que termine destrozado. Vengarse / Deseos de venganza. Escondo la envidia. Ganas de tener lo que tiene el otro. Ganas de quitarle a tu amiga lo que te falta. Querer olvidarlo. Asco. Siento pena / tristeza. Sentirte solo. Arrancarte las uñas a ti mismo. Arañar al que tienes celos. Malos pensamientos. No hablas a los que tienes envidia. Te provoca desconfianza. Nos ponemos nerviosos. Que por lo menos he participado. Odiar / Deseos de matar al otro. Ira, rabia / asco. Enfadarte / Estar de mal humor.	Aprieto los puños / los dientes. Me pongo rojo y sin saber por qué. Querer olvidarlo. Ganas de arrancarle la cabeza / Quieres pegar a todo el mundo. Sentir pena / Triste / Ganas de llorar. Dar golpes a las puertas al cerrarlas. Piensas que vas a matar a alguien. Fruncir el ceño. Descargarte con tu madre a bullas aunque no tenga culpa de nada. Perder la cabeza y el partido. Te duele la cabeza. Les insulto. Te gustaría que te dieran otra oportunidad. Sudar. Tienes complejo. Quedarte en casa / No salir de casa. Vengarse. Aguantarse. Chillar / Gritar / a todo el mundo / Ganas de gritar. Puede provocar rencor. Actuar de manera errónea. No ser extrovertido.	Estás constantemente mirando. Querer olvidarlo. Sientes que te van a matar. No tener confianza en ti mismo. No confiar en nadie. Tener siempre a alguien al lado. Siento como si no estuviera sola. Enciendes todas las luces. Mareos / Desmayos. Tener pesadillas. No dormirte porque tienes miedo. Dolor de tripas. Me voy de allí lo más rápido posible. Busco a alguien. Poner cara de asustado. Sentarme en un rincón. Quedarte en blanco. Inseguridad. Tener miedo a todo. Confesar mi miedo. Actuar de manera errónea por el pánico. Tengo que ir al baño.

© Ediciones Pirámide

RESOLUCIÓN			
Tristeza	**Envidia-Celos**	**Rabia-Ira**	**Miedo**
Que no hay que pensar en lo que ha pasado / Quitar el pensamiento de la cabeza / Olvidarlo / Distraerte / No hacer caso / Cambiar de tema / La vida sigue. Ayudar. Pensar positivamente / en algo alegre / en cosas positivas de su vida. Pasear / Ir al monte / Salir. Hablar con alguien hasta que se me pase. Resolver los problemas con educación. Hacer actividades / algo que te guste / Entretenerse. Consolarse / Intentar alegrarme. Salir / Ir / Divertirse con los amigos / con gente / Quedar con los amigos. Ir a dar una vuelta / Ir a la calle / a la tienda de deportes / Ir al circo / a la playa / una fiesta / a la bolera / a un parque de atracciones. Dejar pasar el tiempo. Pensar / sobre la causa. Intentar mejorar lo malo. Los amigos te ayudan a no estar triste / Estar con los amigos. Estar solo / Encerrarme en mi cuarto. Cantar / Bailar. Recordar cosas que me hacen feliz o buenos recuerdos / Pensar cosas alegres. Leer. Oír música / para relajarme / Tocar algún instrumento / Oír música alegre. Ver la tele / Oír la radio / Ir a ver una película / Humor / Ver un vídeo alegre.	Pensar como eres tú. No hacer caso a los demás / Estar a lo tuyo / Pasar de todo. Hablar / Contárselo a alguien / a tu madre / con él. Oír música / Ver la tele. Pedir perdón por su comportamiento. Pasar de ello / Evitar / No hacer caso / No pensar más en ello / No darle importancia / Ignorarlo. No pensar / No recordarlo / Olvidarlo / Quitarlo de la cabeza / No pensar en lo sucedido. Pensar que no ha ocurrido / Pensar que todo ha sido un sueño. Pensar en otra cosa. Pensar / Reflexionar / Autovalorarte. Pensar en las cosas buenas que tienes / Valorarse más / Seguridad en ti mismo / Más confianza en ti mismo / Pensar que tienes algo mejor que ella / él. No mirar a los demás. Hacer cosas que tú puedes hacer. Comprar cosas / ropa / lo que te da envidia. Vivir la vida normal. Estar tranquilo / Tranquilizarte. Aguantarme. Dar una vuelta / Irse / al monte. Conformarte con lo que tienes. Pensar que lo tuyo es mejor. Hacernos amigos. Pasar de esa persona.	Ser de otra forma. Contar hasta 1000 / Calmarte / Intento calmarme / Relajarse / Tranquilizarse / Controlarse / Contenerse. Dar un paseo / para tranquilizarte. Decirles que me digan lo que piensan sobre mí a la cara. Hacerle entender. Pasar de ello, no pensar en ello, olvidarlo. Pensar / Reflexionar / Estudiarlo. Pensar en otra cosa. Hablarlo. No hablarle a otra persona. No acordarse de ese chico. No hablar con él. Hablar con el que está enfadado. Comentarles algo a tus padres. Morder la almohada / Apretar algo muy fuerte / Gritar / Llorar desahogarse. Pegarle a algo / Romper algo con mucha fuerza. Pegarle a alguien / Insultarle. Pagarla con alguien. No hacer caso. Mirar el mar. Vengarme. Respirar hondo / Tranquilizarte / Mantener la calma / Intentar controlarme / Controlarse. Intentar hacerlo bien. No hablarle más si es una persona. Hacerle algo malo. Quedarme mirando con cara de rabia. Que sea agua pasada para ti.	No hacer caso / Pasar de ello / No pensar. Pensar en otra cosa / Quitar el pensamiento de la cabeza / Ignorarlo. Hablar de otra cosa. Hacer cosas nuevas. Darse cuenta de que no es real. Yendo muchas veces al sitio que te da miedo. Hablando del problema / con amigos / Familia / alguien. Afrontar el miedo / Enfrentarte al miedo / Atreviéndose / Ir hacia lo que te da miedo / Ser valiente / Dar la cara / Afrontarlo con valentía. Evitar lo que te da miedo. No salir de casa. Pensar / en cosas divertidas / Distraerte. Matar o tirar esa cosa que te da miedo. Ir donde un psicólogo / un médico. Apretar los dientes muy fuerte. Gritar / Llorar / para que alguien conteste. Jugar al fútbol. Estar / Distraerte con los amigos / la novia. Irte de allí / Huir / Ir de viaje. Pensar que no pasa nada. Intentar tranquilizarme / Paciencia/ Calma. Dormir mucho. Estar en algún sitio que te gusta. Pensar que es mentira el suceso.

© Ediciones Pirámide

RESOLUCIÓN			
Tristeza	**Envidia-Celos**	**Rabia-Ira**	**Miedo**
Destrozar algo. Ir a comer a un restaurante. Divertirte / Pasarlo bien / Jugar / con tus amigos. Contar chistes. Irte con alguien de vacaciones. Alegrarse / Reírse / Animarse pensando algo bueno. Abrazar a alguien. Empezar a leer algo que te guste / Leer. Tener a alguien a tu lado. Desahogarte / con tu mejor amiga / llorando / gritando / hablando sola. Contárselo a los padres / Ir a donde tus padres / a o alguien para aliviarte. Que te cuenten un chiste. Beber batidos. Estudiar para el próximo examen. Dormir intentando pensar en algo distinto. Intentar mejorarlo. Me doy una vuelta y pienso qué puedo hacer. Salir a tomar el aire para que se te olvide. Si se te ha muerto el perro se te pasará si te compran otro. Contentarte con otra cosa. Suicidarte. Arreglar el problema. No hacerle caso. Dormir mucho. Tranquilizarte. Decir que soy valiente y puedo hacerlo. Intentar arreglar lo que se ha roto. Comer. Matar al animal encerrado para que no sufra.	Que te consuele. No hablar. Intentar superar a la otra persona / Ganar tú / Hacer las cosas mejor que los demás. Olvidar el pasado. Olvidarte de lo que te da envidia. Darle envidia al otro. Esforzarte en algo en lo que seas mejor que el que te da envidia. Prepararte para la próxima vez / Intentar mejorar y ganar. Estudiar más y sacar mejores notas. Intentar hacer lo que a ti te da envidia. Pensar que los demás amigos tampoco lo hacen. Gritar. Pedir que te lo deje. Decírselo a quien me la esté dando y decirle que tiene mucho morro / Decirle que ya vale con lo tuyo. Pedirle una explicación verdadera a tu novia. Jugar con los amigos (cuando la causa de la envidia es que otros no te dejan jugar). Ir a casa / Ir donde está él, ir a algún sitio que te guste mucho (alejarse de la situación). Seguir a tu ritmo. Si te da envidia la ropa que lleva alguien, no le miras para nada. Estar solo. Criticarle. Buscarte otra chica que te guste.	Les digo que lo que quieran. Ir a casa. Ir de vacaciones y olvidarte de todo. Echándolo todo fuera. Diciéndoselo a la persona adecuada en el momento adecuado. Ignorarle / Pasar de todo / ojos que no ven corazón que no siente. Plantar cara delante de quien estás enfadado. Decir todo lo que piensas de él. Ganas de romper algo. Ganas de pegar. Pedir con amabilidad que la próxima vez me lo pida. Comprender esa rabia. Perdonarle. Solucionarlo hablando con el que te hizo mal. Dormir / Tumbarte en la cama. Comer algo. Tomarte un tranquilizante. Que te den masajes. Reírse. Ignorarle. Pensar que no me han hecho nada y que no me ha pasado nada. Se lo cuento a una persona en quien pueda confiar / a alguien. Desahogarme insultándole. Darle envidia al otro. Quedarse mirándole con cara de rabia. Intentamos pedir que te devuelvan el balón. Hacer algo divertido. Aguantarte.	Meterte en un lugar oscuro mucho tiempo. Oír música / Cantar. Yendo con otra persona al sitio donde tengo miedo. Resignación. Seguridad / Confianza. Olvidando. Pensar que no te va a pasar a ti. Ver una película de risa / Feliz. Leer una historia divertida. Comer algo y olvidarte de todo. Estar con gente que tiene el mismo problema. Tener la luz encendida. Pensar que sólo es obsesión / Que es una chorrada. Esconderme. Apagar las luces. Agarrarme a alguien o a algo. Irte donde haya alguien conocido. Si estoy en la cama, taparme entera. Apartándote de las alturas / Perros. Se te pasará pensando en lo bien que puede salir. Decir que no tienes miedo. Ir como si nada. Buscar amigos para no sentirse solo. Hacer cosas para que se te olvide. Imaginarte que estás con alguien de confianza. Decir no tengo miedo, o puedo aguantar, porque soy fuerte. Pensar que lo que estás pensando es una chorrada.

© Ediciones Pirámide

RESOLUCIÓN			
Tristeza	**Envidia-Celos**	**Rabia-Ira**	**Miedo**
Charlar hasta llegar a un acuerdo. Intentar buscar los lados positivos. Jugar a fútbol / Jugar a algo / ordenador / cartas. Intentar superarlo porque lo pasado pasado está. Afrontarla. Buscar otro novio. Comprar otro animal para animarse. Beber mucho. Divertirse a lo grande. Me pongo a leer. Dejar de ver lo que te da tristeza. Ayudar a otro. Pedir ayuda. Empiezo a dibujar. Llorar. Hablar sobre la causa de la tristeza. Buscar a alguien para que te consuele. Consolarte. Tumbarme. Tomar antidepresivos. Disfrutar de lo que tienes. Ir al psicólogo.	Volver a intentarlo. Da igual la próxima lotería me toca a mí. Encontrar novia / Buscar otra novia. Ir a ver una película cachonda. Enseñarle algo tuyo. Hacer yoga / Relajarse. Reconocerlo / Asumirlo. Felicitar cuando un amigo saca sobresaliente. Conseguir lo que quieres que te da envidia. Hacer algo que le da envidia al que te ha dado envidia. Decir que a la siguiente podré. Pegarse un tiro. Hablar con el que te ha producido los celos. Cantar-bailar, leer-estudiar. Le pregunto cómo lo hace. Pensar que ya lo conseguiré. Pegarle un puñetazo al que te ha quitado la novia. Aprender a no ser envidioso. Quitárselo (lo que me da envidia). Decirse uno mismo que no siempre lo mejor es ser el primero, y así evitas que esos sentimientos te afecten.	Jugar / al fútbol. Chillar. Pensar en cosas alegres. No pegar. Dejar que pase el tiempo. Sacarle el lado bueno de las cosas intentando no tener rabia. Desahogarte zurrando a alguien. Intentar alegrarte. Pensar que tú eres la mejor. Ser generosa. Desahogarte chutando el balón. No meterte en líos y así no te enfadas. Desahogarte sola ante el espejo. No hablar con quienes te lo producen. Confesarlo. Guardarte todo para tus adentros. Romper algo. Ir al psicólogo. Emborracharte. Hacer mucho deporte.	Estarte con gente del mismo problema. Comer. No ver películas de miedo. Ser valiente. Pensar algo agradable, alegre. Separarme de la cosa que me da miedo. Decir que no pasa nada. Estar siempre con alguien. Alejarte del lugar que te da miedo. Hacer las cosas en las que tengo miedo / Estar con lo que te da miedo. Hablarlo con alguien. Salir corriendo / Correr. Pensar en otra cosa / en algo divertido. Salir con los amigos / con otras personas. Hacer algo arriesgado. Matarse. Tomarse una aspirina tranquilizante. Ir al cine a ver una película de lo que tengas miedo / Ver la película que te da miedo. Pensar que no pasa nada y llevar algo que te dé suerte. Luchar contra el miedo. Convencerse de que no le va a pasar nada. Pedir ayuda / Contándoselo a su madre. No mirar lo que te da miedo. Pensar que soy valiente. Mirar a todos los sitios. Salir a dar una vuelta. Pensar que el miedo es sólo de la mente.

© Ediciones Pirámide

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aberastury, A., y Knobel, M. (1984). *La adolescencia normal.* Buenos Aires: Paidós.
Aderman, D., y Berkowitz, L. (1970). Observational set, empathy, and helping. *Journal of Personality and Social Psychology, 14,* 141-148.
Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., y Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality.* Nueva York: Harper.
Aguirre, A. (1994). *Psicología de la Adolescencia.* Barcelona: Boixareu Universitaria.
Aguilera, B., De Vicente, J., y Gómez, J. (1993). *Análisis y resolución de conflictos interculturales.* Colectivo AMANI. Madrid: Dirección General de la Juventud.
Allport, G. (1954). *The nature of prejudice.* Reading, Mass.: Addison-Wesley.
Altman, D., Levine, M., y Villena, J. (1970). Rust of de stranger in the city and the small town. Citado en S. Milgram, The experience of living in cities: A psycological analysis. *Science, 167* (3924).
Amengual, G. (1993). La solidaridad como alternativa. Notas sobre el concepto de solidaridad. *Revista Internacional de Filosofía Política, 1,* 135-151.
Archer, R. L., Díaz Loving, R., Gollwitzer, P., Davis, M., y Foushee, H. (1981). The rol of dispositional empathy and social evaluation in the empathy mediation of helping. *Journal of Personality and Social Psychology, 40,* 786-796.
Aronson, E. (1978). *The Jigsaw classroom.* Beverly Hills, CA: Sage.
Aronson, E., Bridgman, D. L., y Geffner, R. (1978). The effects of a cooperative classroom structure on student behavior and attitudes. En D. Bar-Tal y L. Saxe (eds.), *Social psychology of education: Theory and research.* Washington, DC: Hemisphere.
Ayestarán, S. (1996). *El grupo como construcción social.* Barcelona: Plural.
Bandura, A. (1981). Self-Referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. En Flavell y Ross (eds.), *Social Cognitive development.* Mass.: Cambridge University Press.
Bandura, A., y Rosenthal, L. (1966). Vicarious classical conditioning as a function of arousal level. *Journal of Personality and Social Psychology, 3,* 54-62.
Bandura, A., Underwood, B., y Fromson, M. E. (1975). Disinhibition of aggresion trough of responsability and dehumanization of victims. *Journal or Research in Personality, 9,* 253-269.
Baron, R. A. y Byrne, D. (1987). *Social Psychology.* Londres: Allyn y Bacon.
Bar-Tal, D. (1976): *Prosocial behavior.* Nueva York: Halsted Press.
Bar-Tal, D., Raviv, A., y Golberg, M. (1982). Helping Behavior among preschool children: An observational study. *Child Development, 53,* 396-402.

© Ediciones Pirámide

Bar-Tal, D., Raviv, A., y Sharabany, R. (1982). Cognitive basis for development of altruistic behavior. En V. J. Derlega y J. Grzelak (eds.), *Cooperation and helping behavior.* Londres: Academic Press.

Battistich, V., Watson, M., Solomon, D., Schaps, E., y Solomon, J. (1991). The child development project: A comprehensive program for the develpment of prosocial character. En W. M. Kurtines y Gewirtz, J. L. *Handbook of moral behavior and development* (vol. 3, pp. 1-34). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Benayas, J. (1992). *Paisaje y educación ambiental. Evaluación de cambios de actitudes hacia el entorno.* Ministerio de Obras Públicas y Transportes: Círculo de Lectores.

Berkowitz, L., y Daniels, L. R. (1964). Affecting the salience of the social responssability norm: Effects of past help on the response to dependency relationships. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 68,* 275-281.

Berndt, T. J., Hawkins., J. A., y Holey, S. G. (1986). Changes in friendship during a school year: Effects on children's and adolescen's impressions of friendship and sharing with friends. *Child Development, 57,* 1284-1297.

Berndt, T. J., Miller, K. E., y Perry, T. B. (1988). Friends' and classmates' interactions on academic task. *Journal of Education Psychology, 80(4),* 506-513.

Bickman, L. (1971). The effect of another bystander's ability to help on bystander intervention in an emergency. *Journal of Experimental Social Psychology, 7,* 367-379.

Bickman, L. (1972). Social influence and diffusion of responsibility in an emergency. *Journal of Experimental Social Psychology, 8,* 438-445.

Bijstra, J. O., y Jackson, S. (1998). Social skills training with early adolescents: Effects on social skills, well-being, self-esteem and coping. *European Journal of Psychology of Education, 13(4),* 569-583.

Bukowski, W. M., Newcomb., A. F., y Hartup, W. W. (1998). *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence.* New York: Cambridge University Press.

Billig, M. (1986). Racismo, prejuicio y discriminación. En S. Moscovici (ed), *Psicología Social.* Barcelona: Paidós.

Birch, L. L., y Billman, J. (1986). Preschool children's food shaming with friends. *Child Development, 57,* 387395.

Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition an moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin, 88,* 1-45.

Blazic, CH. (1986). The impact of a cooperative games program on a fifth grade class: A field study. *Dissertation Abstracts International, 47(3-A),* 785.

Boulton, M. J., y Smith, P. K. (1996). Liking and peer perceptions among Asian and White British children. *Journal of Social and Personal Relationships, 13(2),* 163-177.

Brody, G., y Stoneman, Z. (1981). Selective imitacion of sameage, older, and younger peer models. *Child Development, 52,* 717720.

Bronfenbrenner, U. (1962). Soviet methods of character education: Some implications for research. *American Psychologist, 17,* 550-664.

Bronfenbrenner, U., Devereux, E., Suci, G. y Rodgers, R. (1965). *Adults and peers as sources of conformity and autonomy.* Documento Mimeografiado, Cornell University.

Brown, R (1988). *Group Processes. Dynamics within and between groups.* Oxford: Brasil Blackweel.

Bryan, J., y Test, M. A. (1967). Models and helping: Naturalistic studies in aiding behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 6,* 400-407.

Buber, M. (1979). *¿Qué es el hombre?* México: FCE.

© Ediciones Pirámide

Bruner, J. (1986). *El habla del niño.* Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación.* Madrid: Morata.

Brunet, J. J., y Negro, J. L. (1982). *Tutoría con adolescentes. Técnicas para mejorar las relaciones interpersonales.* Madrid: Ediciones San Pío X.

Calvo Buezas, T. (1990). *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos.* Barcelona: Anthropos.

Canto, J. M. (1998). Prejuicio, esteriotipo y racismo. En J. M. Canto (ed.), *Psicología de los grupos. Estructura y procesos* (pp. 219-240). Málaga: Algibe.

Capafóns, J. I., Sosa, C. D., Conesa-Peraleja, M. D., Navarro, A. M., y Silva, F. (1993). EPC. Escala de problemas de conducta. En F. Silva y M. C. Martorell (eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil.* Madrid: MEPSA.

Carlo, G., Fabes, R. A., Laible, D., y Kupanoff, K. (1999). Early adolescence and prosocial/moral behavior II: The role of social and contextual influences. *Journal of Early Adolescence, 19(2),* 133-147.

Cartwright, D. y Zander, A. (1971). *Dinámica de grupo.* México: Trillas.

Cascón, P., y Martín, C. (1986). *La alternativa del juego: fichas técnicas.* Torrelavega: Colectivo Educadores para la Paz.

Cascón, P. (1990). *La alternativa del juego II.* Madrid: Gráricas Xiana.

Chacon, F. (1986): Una aproximación al concepto psicosocial de altruismo. *Boletín de Psicología, 11,* 41-62.

Cirigliano, G. F. y Villaverde, A. (1997). *Dinámica de Grupos y Educación.* Buenos Aires: Lumen-Hvmanitas.

Clark, R. D., y Word, L. E. (1974). Where is the apathetic bystander? Situational characteristcs of the emergency. *Journal of Personality and Social Psychology, 29,* 279-287.

Coke, J. S., y Batson, C. D. (1977). *Empathy as a mediator of helping behavior: A dose of Kindness.* Comunicación presentada a la convención anual de la A. P. A., San Francisco, California, August.

Coke, J. S., Batson, C. D., y Mc Davis, K. (1978). Empathic mediation of helping: A Twostage model. *Journal of Personality and Social Psychology, 36,* 752-766.

Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje, 27 y 28,* 119-139.

Corsaro, W. (1981). Friendship in the nursery school: Social organization in a peer environment. En S. Asher y J. Gottman (eds.), *The Development of children's friendships.* Mass.: Cambridge University Press.

Cortina, A. (1993). Moral dialógica y educación democrática. En P. Ortega y J. Sáez (eds.), *Educación y democracia.* Murcia: Obra.

Cuenca, A. (1990). *Dialéctica, mito y lenguaje.* Barcelona: PPU.

Cummings, E. M., Zahn-Waxler, C., y Radke-Yarrow, M. (1984). Developmental changes in children's reactions to anger in the home. *Journal of Child Psychology and Psychyatry, 25,* 63-74.

Cruz, de la, M. V., y Mazaira, M. C. (1992). *DSA, Programa de desarrollo socio-afectivo: manual.* Madrid: TEA.

Darley, J. M., y Latané, B. (1968). Bystander intervention in emergencies: Diffusion of responsibily. *Journal of Personality and Social Psychology, 8,* 377-388.

Darley, J. M., Teger, A. L., y Lewis, L. D. (1973). Do groups always inhibit individuals responses to potential emergencies? *Journal of Personality and Social Psychology, 26,* 395-399.

© Ediciones Pirámide

Davidoff, L. L. (1984). *Introducción a la psicología.* México: McGraw-Hill.

Davis, M. H. (1983). The effects of dispositional empathy on emotional reactions and helping: A multidimensional approach. *Journal of Personality, 51,* 167-184.

Davidson, F. H., y Davidson, M. M. (1994). *Changing childhood prejudice: The caring work of the schools.* Westport, CT, USA: Bergin and Garvey/Grenwood Publishing Group.

Deutsch, M. (1949a). A theory of cooperation and competition. *Human Relations, 2,* 129-152.

Deutsch, M. (1949b). An experimental study of the effects of cooperation and competition upon group process. *Human Relations, 2,* 199-231.

Deutsch, M. (1971). Efectos de la cooperación y la competición sobre el proceso de grupo. En D. Cartwright y A. Zarder (eds.), *Dinámica de grupo* (pp. 503-525). México: Trillas.

Díaz-Aguado. M. J. (1985). *El papel de la interacción entre iguales en la adaptación escolar y el desarrollo social.* Madrid: CIDE.

Dollard, J., Miller, N., Doob, L., Mowrer, O., y Sears, R. (1939). *Frustration and Agression.* New Haven: Yale Universtity Press.

Dunphy, D. C. (1963). The social structure of urban adolescent peer groups. *Sociometry, 26,* 230-246.

Echebarría, A., Garaigordobil, M., González, J. L., y Villareal, M. (1995). *Psicología social del prejuicio y del racismo.* Madrid: Ramón Areces.

Echebarría, A., y González, A. (1995). Identidad Social y prejuicio. En A. Echebarría, A. González, M. Garaigordobil y M. Villareal (eds.), *Psicología Social del prejuicio y del racismo* (pp. 96-120). Madrid: Ramón Areces.

Echebarría, A., y González, A. (1995). Introducción a la psicología social del prejuicio. En A. Echebarría, A. González, M. Garaigordobil y M. Villareal (eds.), *Psicología Social del prejuicio y del racismo* (pp. 11-26). Madrid: Ramón Areces.

Eisenberg, N. (1979). Development of childrens's prosocial moral judgment. *Developmental Psychology, 15(2),* 128-137.

Eisenberg, N. (1982). *The development of prosocial behavior.* Nueva York: Academic Press.

Eisenberg, N., Cameron, E., Tryon, K., y Dodez, R. (1981). Socialization of prosocial behavior in the preschool classroom. *Developmental Psychology, 17,* 773-782.

Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., y Van Court, P. (1995). Prosocial development in late adolescencia: A longitudinal study. *Child Development, 66(4),* 1179-1197.

Eisenberg, N., y Mussen, P. (1977). *The roots of prosocial behavior in children.* Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

Eisenberg, N., Lenon, R., y Roth, K. (1983). Prosocial development: A longitudinal study. *Developmental Psychology, 19,* 846-855.

Eisenberg, N., Pasternack, J. F., Cameron, E., y Tryon, K. (1984). The relations of quantity and mode of prosocial behavior to moral cognitions and social style. *Child Development, 55,* 1479-1485.

Eisenberg, N., y Miller, P. A. (1987). The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological Bulletin, 101,* 91-119.

Eisenberg, N., y Strayer, L. (1992). *Empatía y su desarrollo.* Bilbao: Desclée de Brouwer (trabajo original publicado en 1987).

Erikson, E. (1956). The problem of Ego identity. *Journal of the American Psychoanalytic Association, 4,* 56-121.

Erikson, E. (1980). *Identidad, juventud y crisis.* Madrid: Taurus (trabajo original publicado en 1968).

© Ediciones Pirámide

Escámez, J. (1995). Programas educativos para la promoción de la tolerancia. Justificación y orientaciones. *Revista Española de Pedagogía, 201,* 249-266.

Fierro, A. (1985). Desarrollo social y de la personalidad en la adolescencia. En. A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (eds.), *Psicología evolutiva. Adolescencia, madurez y senectud* (vol. 3, pp. 95-138). Madrid: Alianza Editorial.

Fiske, A. P. (1990). Relativity within Moose («Mossi») culture: Four incommensurable models for social relationships. *Ethos, 18,* 180-204.

Fitzer, S. J. (1988). *70 ejercicios prácticos de dinámica de grupos.* Santander: Salferrae (trabajo original publicado en 1984).

Foot, H. C., Chapman, A. J., y Smith, S. R. (1977). Friendship and social responsiveness in boys and girls. *Journal of Personality and Social Psychology, 35,* 401-411.

Fortes, M. (1970). *Kinship and the social order: The legacy of Lewis Henry Morgan.* Chicago: Aldine (trabajo original publicado en 1963).

Fromm-Reichmann, F. (1959). Loneliness. *Psychiatry, 22,* 115.

Fuentes, M. J. (1988). *Análisis evolutivo de la empatía y la amistad como variables mediadoras de los comportamientos de ayuda y cooperación en niños y adolescentes.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Málaga.

Fuentes, M. J. (1989). Análisis evolutivo de la empatía y la ansiedad como variables mediadoras del comportamiento de ayuda. *Infancia y aprendizaje, 48,* 65-79.

Fuentes, M. J. (1990). Análisis de las variables afectivas que mediatizan la conducta prosocial de ayuda en adolescentes. *Revista de Psicología Social, 5(2-3),* 237-248.

Fullat, O. (1995). *El pasmo de ser hombre.* Barcelona: Ariel Educación.

Fulton, A. S. (1997). Identity status, religious orientation, and prejudice. *Journal of Youth and Adolescence, 26(1),* 1-11.

Fultz, J., Batson, C. D., Fortenbach, V., McCarthy, P., y Varney, L. (1986). Social evaluation and the empathy-altruism hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 50,* 761-769.

Furman, W., y Masters, J. (1980). Peer interactions, sociometric status and resistence to deviation in young children. *Developmental Psychology,*

Furman, W., y Robins, P. (1985). What's the point: Issues in the selection of treatment objectives. En B. H. Schneider, K. H. Rubin y J. E. Ledingham (eds.), *Children's peer relations: Issues in assesment and intervention* (pp. 41-56). Nueva York: Springer-Verlag.

Gaertner, S. L., y Dovidio, J. F. (1977). The subtlety of white racism, arousal, and helping behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 35,* 691-707.

Garaigordobil, M. (1990). *Juego y desarrollo infantil: La actividad lúdica como recurso psicopedagógico. Una propuesta de reflexión y de acción.* Madrid: Seco-Olea.

Garaigordobil, M. (1992). *Diseño y evaluación de un programa lúdico de intervención psicoeducativa con niños de 6-7 años.* Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco. ISBN: 84-7585-559-8. B-12346/94 (Microfichas).

Garaigordobil, M. (1993a). *Juego cooperativo y socialización en el aula. Un programa de juego amistoso, de ayuda y cooperación para el desarrollo socioafectivo en niños de 6 a 8 años.* Madrid: Seco-Olea.

Garaigordobil, M. (1993b). Un estudio correlacional de las vinculaciones entre la conducta social con otras variables socio-cognitivas y afectivas del desarrollo infantil. *Revista de Psicología de la Educación, 4(11),* 49-71.

Garaigordobil, M. (1994). Programas de acción para el desarrollo de la conducta altruista. En

© Ediciones Pirámide

M. Garaigordobil y C. Maganto (eds.), *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia* (pp. 125-162). San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Garaigordobil, M. (1995a). *Psicología para el desarrollo de la cooperación y de la creatividad. Descripción y evaluación de un programa de juego para cooperar y crear en grupo (8-10/11 años).* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Garaigordobil, M. (1995b). Propuestas de intervención grupal para el desarrollo de la personalidad y la prevención de actitudes discriminatorias y xenofóbicas. En A. Echebarría, Garaigordobil, M.; González, J. L., y Villareal, M. (eds.), *Psicología social del prejuicio y del racismo* (pp. 153-183). Madrid: Ramón Areces.

Garaigordobil, M. (1995c). Una metodología para la utilización didáctica del juego en contextos educativos. *Comunicación, Lenguaje y Educación, 25,* 91-105.

Garaigordobil, M. (1995d). Intervención en la creatividad: Evaluación de una experiencia. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 1,* 37-62.

Garaigordobil, M. (1995e). Evaluación de una intervención psicológica en indicadores del desarrollo moral. *Boletín de Psicología, 49,* 69-86.

Garaigordobil, M. (1996a). Jugar, cooperar y crear: Tres ejes referenciales en una propuesta de intervención validada experimentalmente. *FAISCA. Revista de Altas Capacidades, 4,* 54-75.

Garaigordobil, M. (1996b). *Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad.* Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura. CIDE.

Garaigordobil, M. (1996c). Evaluación de una intervención psicoeducativa en sus efectos sobre la conducta prosocial y la creatividad en niños de 2.° ciclo de Educación Primaria. En *Premios Nacionales de Investigación e Innovación Educativa 1994* (pp. 13-50). Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa. Servicio Editorial del Ministerio de Educación y Cultura.

Garaigordobil, M. (1997). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con conducta asertiva, conducta de ayuda, status grupal y autoconcepto. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis, XIX(1),* 53-69.

Garaigordobil, M. (1998). *Evaluación Psicológica: Bases teórico-metodológicas, situación actual y directrices de futuro.* Salamanca: Amarú.

Garaigordobil, M. (1999a). *Un instrumento para la evaluación-intervención en el desarrollo psicomotriz. Una propuesta de observación y estimulación sistemática de situaciones de juego psicomotriz para primer ciclo de educación primaria.* Vitoria: Agruparte.

Garaigordobil, M. (1999b). Assessment of a cooperative-creative program of assertive behavior and self-concept. *Spanish Journal of Psychology, 2(1),* 3-10.

Garaigordobil, M. (ad hoc). Instrumentos de evaluación elaborados ad hoc para este estudio y publicados en este texto. Madrid: Pirámide.

Garaigordobil, M., y Echebarría, A. (1995). Assessment of a peer-helping game program on children's development. *Journal of Research in Childhood Education, 10(1),* 63-69.

Garaigordobil, M., Maganto, C., y Etxeberria, J. (1996). Effects of a cooperative game program on socio-affective relationships and group cooperation capacity. *European Journal of Psychological Assessment, 12(2),* 140-151.

Garaigordobil, M., y Torres, E. (1996). Evaluación de la creatividad en sus correlatos con inteligencia y rendimiento académico. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis, XVIII(1),* 87-98.

© Ediciones Pirámide

García, M., y Magaz, A. (1994). *ADCA-1. Escala de evaluación de la asertividad.* Madrid: CEPE.

García Roca, J. (1994). *Solidaridad y voluntariado.* Santander: Sal Terrae.

Gelb, R., y Jacobson, J. L. (1988). Popular and unpopular children's interactions during cooperative and competitive peer group activities. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16(3),* 247-261.

Godoy, A., Gavino, A., Blanco, J. M., Martorell, M. C., Navarro, A. M., y Silva, F. (1993). EA. Escala de asertividad. En F. Silva y M. C. Martorell (eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (pp. 141-174). Madrid: MEPSA.

Goody, E. (1991). The learning of prosocial behaviour in small-scale egalitarian societies: An anthropological view. En R. A. Hinde y J. Groebel (eds.), *Cooperation and Prosocial Behaviour* (pp. 107-128). Cambridge: Cambridge University Press.

González Alagro, I. (1994). Socialización del adolescente. En A. Aguirre (ed.), *Psicología de la adolescencia* (pp. 215-239). Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.

Gónzalez Almagro, I. (1993). Socialización: Un proceso interactivo. *Cuadernos de Realidades sociales, 41-42,* 227-237.

Gónzalez Portal, M. D. (1992). *Conducta prosocial: Evaluación e Intervención.* Madrid: Morata.

Gónzalez Portal, M. D. (1994). Evaluación-Intervención de la conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia. En M. Garaigordobil y C. Maganto (eds.), *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia* (pp. 109-124). San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Gónzalez, R., y Díez, E. (1997). *Educación en valores. Acción tutorial en la ESO.* Madrid: Editorial Escuela Española.

Grineski, S. C. (1991). Effects of cooperative games on the prosocial behavior interactions of young children with and without impairments. *Dissertation Abstracts International, 51*(8-A), 26-29.

Graves, N. B., y Graves, T. D. (1985). Creating a cooperative learning environment: An ecological approach. En R. Slavin et al. (eds.), *Learning to cooperate, cooperating to learn.* Nueva York: Plenum.

Grossack, M. M. (1954). Some effects of cooperation and competition upon small group behavior. *Journal of Abnormal and Social Psychology, 49(3),* 341-348.

Grusec, J. E. (1991). The socialization of altruism. *Review of Personality and Social Psychology, 12,* 9-34.

Gurr, T. R. (1970). *Why men rebel.* Princeton: Princeton University Press.

Hamburg, D. (1997). Commentary: Social competence and human conflict. En D. Magnusson et al. (ed.), *The lifespan development of individuals: Behavioral, neurobiological, and psychosocial perspectives: A synthesis* (pp. 414-423). Nueva York: Cambridge University Press.

Hatcher, S. L., Nadeau, M. S., Walsh, L. K., y Reynols, M. (1994). The teaching of empathy for high school and college students: Testing Rogerian methods with the Interpersonal Reactivity Index. *Adolescence, 29(116),* 961-974.

Hall, D. F., y Rheingold, H. L. (1979). *The early appearance of some valued social behaviors.* Unpublished manuscript, State University of New York at Stony Brook.

Hall, R., Rocklin, T., Dansereau, D., Skaggs, L., O'Donell, A., Lambiotte, J., y Young, M. (1988). The role of individual differences in the cooperative learning of technical material. *Journal of Education Psychology, 80(2),* 172-178.

© Ediciones Pirámide

Hamilton, D. L. (1979). A cognitive-attributional analysis of stereotyping. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology.* Nueva York: Academic Press.

Hamilton, D. L., y Trolier, T. (1986). Stereotypes and stereotyping. An overview of the cognitive approach. En J. F. Dovidio y S. L. Gaertner (eds.), *Prejudice, Discrimination and racism.* San Diego: Academic Press.

Handel, G. (1990). Revising Socialization Theory. *American Sociological Review, 55(3),* 463-466.

Hartup, W. W. (1983). Peer relations. En P. H. Mussen (ed). *Handbook of child psychology.* V. 4. Nueva York: John Wiley y Sons.

Hartup, W. W. (1984). Las amistades infantiles. En A. Marchesi, M. Carretero y J. Palacios (eds.), *Psicología Evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño.* T. II. Madrid: Alianza Psicología.

Hartup, W. W. (1985). Relationships and their significance in cognitive development. En R. R. Hinde, A. N. Perret-Clermont y J. Stevenson-Hinde (eds.), *Social relationships and cognitive development* (pp. 66-82). Oxford: Oxford University Press.

Hartup, W. W., y Sancilio, M. F. (1986). Children's friendships. En E. Schopler y G. B. Mesibov (eds.), *Current issues in autism: Social behavior in autism,* 61-79.

Hernández, P., y Aciego de Mendoza, R. (1990). *PIECAP: Programa instruccional emotivo para el crecimiento y la autorrealización personal.* Madrid: TEA.

Hernández, P., y García Hernández, M. D. (1992). *PIELE: Programa instruccional para la educación y liberación emotiva «aprendiendo a vivir»: manual.* Madrid: TEA.

Hewstone, M. (1992). *La atribución causal.* Barcelona: Paidós.

Hinde, R. A., Titmus, G., Easton, D., y Tamplin, A. (1985). Incidence of friendship and behavior toward strong associates versus nonassociates in preschoolers. *Child Development, 56,* 234-245.

Hicks, D. (1993). *Educación para la paz.* Madrid: Morata (trabajo original publicado en 1988).

Hoffman, M. L. (1975a). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology, 11,* 607-622.

Hoffman, M. L. (1975b). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology, 31,* 939-943.

Hoffman, M. L. (1975c). Moral and internalization parental power, and the nature of parent-child interaction. *Development Psychology, 11 (2),* 228-239.

Hoffman, M. L. (1977). Moral internalization: Current theory and research. En L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 10). Nueva York: Academic Press.

Hoffman, M. L. (1978). Empathy, it's development and prosocial implications. En Ch. B. Keasey (ed.), *Nebrasca symposium on motivation.* Nebrasca: University of Nebrasca Press.

Hoffman, M. L. (1982a). Development of prosocial motivation: Empathy and guiet. En N. Eisenberg (ed.). *The development of prosocial behavior.* Nueva York: Academic Press.

Hoffman, M. L. (1982b). The measurement of empathy. En C. E. Izard (ed.), *Measuring emotions in infants and children.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hoffman, M. L. (1983). Desarrollo moral y conducta. En M. R. Schaffer (ed.), *El mundo social del niño.* Madrid: Aprendizaje Visor, 1985.

Hopkins, J. R. (1986). *Adolescencia: Años de transición.* Madrid: Pirámide.

Hostie, R. (1982). *Técnicas de dinámica de grupos.* Madrid: ICCE.

© Ediciones Pirámide

Howes, C. (1983). Patterns of friendship. *Child Development, 54*, 1041-1053.

Howes, C. (1988). Same and crosssex friends: Implications for interaction and social skills. *Early Childhood Research Quarterly, 3,* 1, 21-37.

Iannoti, R. J. (1978). Effect of role-taking experiences in role-taking, empathy, altruism and aggression. *Developmental Psychology, 14,* 119-124.

Ibánez Martín, J. A. (1984). *Tolerancia y educación.* VIII Congreso Nacional de Pedagogía, S. E. P. y Universidad de Santiago de Compostela, 1984.

Jensen, P. (1979). *Effects of cooperative games programme on subsequent free play of kindergarten children.* Tesis doctoral no publicada, Universidad de Alberta, Edmonton, Alberta, Canadá.

Jones, J. M. (1972). *Prejudice and racism.* Reading, Ma.: Addison-Wesley.

Johnson, D. W. (1972). *Psicología social de la Educación.* Buenos Aires: Kapeluz.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1975). *Learning together and alone: Cooperation, competition, and individualization.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Johnson, D. W., Maruyama, G., Johnson, R. T, Nelson, D., y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive and individualistic gool structures on achievement: A meta-analysis. *Psichological Bulletin, 89,* 47-62.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., y Maruyama, G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research, 53,* 5-54.

Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (1986). Motivation processes in cooperative, competitive and individualistic learning situations. En C. Ames y R. Ames (eds.), *Attitudes and attitude change in special education: Its theory and practice* (pp. 249-286). Nueva York: Academic Press.

Katz, P. A., y Taylor, D. A. (1988). *Eliminating Racism.* Nueva York: Plenum Press.

Keislar, E. (1961). Experimental Development of like and dislike of others among adolescent girl. *Child Development, 32*, 56-59.

Kohlberg, L. (1969). Stage and sequences: the cognitive development approach to socialization. En D. Goslin (ed.), *Handbook of socialization theory and research.* Chicago: Rand McNally.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. En T. Lickona (ed.), *Moral Development and behavior: Theory, research and social issues.* Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo evolutivo. *Infancia y Aprendizaje, 18,* 33-51.

Kohlberg, L., y Candee, D. (1984). The relation of moral judgment to moral action. En W. Kurtines y J. L. Gewirtz (eds.), *Morality, moral behavior and moral development. Basic issues in theory and research.* Nueva York: Wiley Interscience.

Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: the cognitive developmental approach. En T. Lickora (ed.), *Moral Development and behavior: Theory, research and social issues.* Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.

Knobel, M. (1984). El síndrome de la adolescencia normal. En A. Aberastury y M. Knobel, (eds.), *La adolescencia normal* (pp. 35-109). Buenos Aires: Paidós.

Krebs, D. L., y Sturrup, B. (1974). Role-taking ability and altruistic behavior in elementary school children. *Personality and Social Psychology Bulletin, 1,* 407-409.

Krebs, D. L (1975). Empathy and altruism. *Journal of Personality and Social Psychology, 32,* 1134-1146.

© Ediciones Pirámide

Krevans, J., y Gibbs, J. C. (1997). Parents' use of inductive discipline: Relations to children's empathy and prosocial behavior. *Child Development, 67(6),* 3263-3277.

Latané, B., y Darley, J. L. (1968). Group inhibition of bystander intervention. *Journal of Personality and Social Psychology, 10,* 215-221.

Latané, B., Nida, S., y Wilson, D. W. (1981). The effects of group size on helping behavior. En J. P. Rushton y R. M. Sorrentino (eds.), *Altruism and helping behavior.* NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Lawrence, J. A. (1980). Moral judgment intervention studies using the Defining Issues Test. *Journal of Moral Education, 9,* 178-191.

Lewin, K. (1978). *La teoría de campo en la ciencia social.* Barcelona: Paidós.

Lewis, J. van D. (1981). Domestic labor intensity and the incorporation of Malian peasant farmers into localized decent groups. *American Ethnologist, 8,* 53-73.

Lickona, T. (1991). Moral development in the Elementary School Classroom. En W. M. Kurtines y J. L. Gewirtz, *Handbook of moral behavior and development* (vol. 3, pp. 143-161). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Lobo, J. A. (1995). *Tolerancia para una cultura de la paz y de la solidaridad.* Madrid: Cáritas Nacional.

López, F. (1985). *El desarrollo de los vínculos afectivos.* Madrid: MEC.

Ma, H. K., y Leung, M. C. (1991). Altruistic Orientation in Children: Construction and validation of the Child Altruism Inventory. *International Journal of Psychology, 26(6),* 745-759.

Ma, H. K., y Leung, M. C. (1992). Effects of age, sex and social relationships on the altruistic behavior of chinese children. *Journal of Genetic Psychology, 153(3),* 293-303.

Maccoby, E. E., y Martín, J. A. (1981). Parent-child interaction. En P. H. Mussen (ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology.* Nueva York: Wiley.

Maganto, C. (1994). Influencia de la familia y la escuela en la socialización y en la conducta prosocial. En M. Garaigordobil y C. Maganto (eds.), *Socialización y conducta prosocial en la infancia y en la adolescencia* (pp. 37-71). San Sebastián: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Malinowski, B. (1961). *Argonauts of the Western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Malanesian New Guinea.* Nueva York: Dutton (trabajo original publicado en 1922).

Mannarino, A. P. (1976). Friendship patterns and altruistic behavior in preadolescent males. *Developmental Psychology, 12,* 555-556.

Marchesi, A. (1984). El desarrollo moral. En J. Palacios, A. Marchesi y M. Carretero (eds.), *Psicología Evolutiva. Desarrollo cognitivo y social del niño* (vol. 2). Madrid: Alianza Psicología.

Markell, R. A., y Asher, S. R. (1984). Children's interactions in dyads: Interpersonal influence and sociometric status. *Child Development, 55,* 1412-1424.

Marsh, H. W., y Smith, I. B. (1982). Multirait-multimethod analyses of two self-concept instruments. *Journal of Education Psychology, 74(3),* 430-440.

Martorell, M. C., Aloy, M., Gómez, O., y Silva, F. (1993). AC. Escala de autoconcepto. En F. Silva y M. C. Martorell (eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (pp. 25-53). Madrid: MEPSA.

Martorell, M. C., y Silva, F. (1993). ASB. Escala de conducta antisocial. En F. Silva y M. C. Martorell (eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil* (pp. 83-110). Madrid: MEPSA.

McCune-Nicolich, L. (1981): Towards symbolic functioning: structure of early pretend games and potential parallels with language. *Child Development, 52,* 785-797.

© Ediciones Pirámide

Mead, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society.* Chicago: University of Chicago Press (trad. castellana: *Espíritu, persona y sociedad.* Buenos Aires: Paidós, 1972).

Mead, M. (1950). The mountain-dwelling Arapesh. En *Sex and temperament in three primitive societies.* Nueva York: Mentor (trabajo original publicado en 1935).

Mead, M. (1961). *Cooperation and competition among primitive peoples.* Boston: Beacon (trabajo original publicado en 1937).

Mehrabian, A., y Epstein, N. (1972). A measure of emotional empathy. *Journal of Personality, 40(4),* 525-543.

Mender, J., Kerr, R., y Orlick, T. (1982). A cooperative games program for learning disabled children. *International Journal of Sports Psychology, 13(4),* 222-233.

Mevarech, Z. R., y Kramarski, G. (1993). Vygosky and Papert: social-cognitive interactions within logo enviroments. *British Journal and Educational Psychology, 63,* 96-109.

Michelson, L., Sugai, D., Wood., R., y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia. Evaluación y tratamiento.* Barcelona: Martínez Roca (trabajo original publicado en 1983).

Morales, J. F., y Moya, C. M. (1996). *Tratado de Psicología social. Vol. 1: Procesos Básicos.* Madrid: Síntesis.

Morgan, W. R., y Sawyer, Y. (1978). *Equality, equity and procedural justice in social exchange.* Indiana University: manuscrito no publicado.

Morishita, M. (1990). The influence of perceived mother model attitudes on children's aggressive or prosocial behavior. *Japanese Journal of Psychology, 61(2),* 103-110.

Midlarsky, E., y Midlarsky, M. (1973). Some determinants of aiding under experimentally induced stress. *Journal of Personality, 41,* 305-327.

Miller, P. A., Bernzwig, J., Eisenberg, N., y Fabes, R. A. (1991). The development and socialization of prosocial behavior. En R. A. Hinde y J. Groebel (eds.), *Cooperation and Prosocial Behaviour* (pp. 54-77). Cambridge: Cambridge University Press.

Moliner, M. (1998). *Diccionario del uso del español.* Madrid: Gredos.

Moore, B. S., Underwood, B., y Rosenhan, D. L. (1973). Affect and altruism. *Developmental Psychology, 8,* 99-104.

Mounier, E. (1972). *El personalismo.* Buenos Aires: Eudeba.

Muchielli, R. (1977). *La Dinámica de los grupos.* Madrid: Gráficas Torroba (trabajo original publicado en 1969).

Müller, J. M. (1995). *Ghandhi. La sabiduría de la no-violencia.* Bilbao: Desclée de Brouwer.

Musitu, G., y Gutiérrez, M. (1984). Disciplina familiar, rendimiento y autoestima. *Actas Jornadas Nacionales de Orientación profesional.*

Musitu, G., Román, J. M., y Gracia, E. (1988). *Familia y educación.* Barcelona: Labor Universitaria.

Musitu, G., Valcárcel, P., Estarelles, R., y Escarti, A. (1986). La violencia familiar: Un análisis desde el interaccionismo simbólico. *Revista de Psicología V. VII (1-2),* 91-104.

Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1991). *AFA. Autoconcepto. Forma A.* Madrid: TEA.

Muñoz, J. (1998). *La bolsa de los valores.* Barcelona: Ariel.

Musen, P. H., Conger, J. J., y Kagan, J. (1979). *Desarrollo de la personalidad del niño.* México: Trillas (trabajo original publicado en 1969).

Navarro, A. M., Peiró, R., Llácer, M. D., y Silva, F. (1993). EPC. Escala de problemas de conducta. En F. Silva y M. C. Martorell (eds.), *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil.* (pp. 31-81). Madrid: MEPSA.

Noller, P., y Callan, V. (1991). *The adolescent in the Family.* Londres: Routledge.

Novara, D., y Ronda, L. (1986). *Scegliere la pace.* Turín: Gruppo Abele.

© Ediciones Pirámide

Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology, 17*(4), 426-429.

Orlick, T. (1986). *Juegos y deportes cooperativos.* Madrid: Popular (trabajo original publicado en 1978).

Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (1996a). *Valores y educación.* Barcelona: Ariel.

Ortega, P., Mínguez, R., y Gil, R. (1996b). *La tolerancia en la escuela.* Barcelona: Ariel.

Ortega, R. (1990). El grupo aula como un sistema de relaciones socioafectivas. *Investigación en la escuela, 10,* 51-60.

Oskamp, S. (1991). *Attitudes and Opinions.* Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo como alternativa a la enseñanza tradicional.* Barcelona: PPV.

Ovejero, A. (1993). Aprendizaje cooperativo: Una eficaz aportación de la psicología social a la escuela del siglo XXI. *Psicothema, 5,* 373-391.

Páez, D., y González, J. L. (1996). Prejuicio: concepto y nociones diversas. En F. J. Blázquez-Ruiz (ed.). *10 palabras claves sobre racismo y xenofobia.* Navarra: EDV.

Palacios, J. (1990). ¿Qué es la adolescencia? En J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.), *Desarrollo psicológico y educación.* Madrid: Alianza.

Pallarés, M. (1982). *Técnicas de grupo para educadores.* Madrid: ICCE.

Peifer, M. R. (1971). *The effects of varying age-grade status of models on the imitative behavior of six-year-old boys.* Tesis doctoral inédita. Universidad de Delaware.

Pepitone, E. A. (1980). *Children in cooperation and competition.* Lexington, MA: D. C. Heath.

Pettigrew, T. F. (1979). The ultimate attribution error: Extending Allports cognitive analysis of prejudice. *Personality and Social Psychology, 5,* 461-476.

Piaget, J. (1923). *La langage et la pensée chez l'enfant.* Neuchâtel y París: Delachaux et Niestlé.

Piaget, J. (1974). *El juicio moral en el niño.* Barcelona: Fontanella (trabajo original publicado en 1932).

Piliavin, I. M., Rodin, J., y Piliavin, J. A. (1969). Good Samaritanism: An underground phenomenon? *Journal of Personality and Social Psychology, 13,* 289-299.

Piliavin, I. M., Piliavin, J. A., y Rodin, J. (1975). Cost, diffusion, an the stigmatized victim. *Journal of Personality and Social Psychology, 32,* 429-438.

Piliavin, J. A., y Piliavin, I. M. (1972). The effect of bload on reactions to a victim. *Journal of Personality and Social Psychology, 23,* 253-261.

Piliavin, J. A., y Piliavin, I. M. (1973). *The Good Samaritan: Why does he help?* Manuscrito no publicado.

Piliavin, J. A., Piliavin, I. M., y Broll, L. (1976). Time of arrival at an emergency and likelihood of helping. *Personality and Social Psychology Bulletin, 2,* 268-272.

Piliavin, J. A., Dovidio, J. F., Gaertner, S. L., y Clark, R. D. (1981). *Emergency Intervention.* Nueva York: Academic Press.

Puka, B. (1994). *Reaching out: Caring, altruism, and prosocial behavior.* Nueva York: Garland Publishing.

Quillian, L. (1995). Prejudice as a responde to perceived group threat: population composition and anti-inmigrant and racial prejudice in Europe. *American Sociological Review, 60(4),* 586-611.

Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., y Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. En E. M. Hetherington (ed.), *Handbook of Child Psychology: Socia-*

© Ediciones Pirámide

lization, personality and social development (vol. 4, pp. 469-546). Nueva York: Harper & Row.

Radke-Yarrow, M., y Zahn-Waxler, C. (1984). Roots, motives, and patterns in children's prosocial behavior. En E. Staub, D. Bartal, J. Karylowski y J. Reykowsky (eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior.* Nueva York: Plenum.

Rest, J. R. (1983). Morality. En P. H. Mussen (ed.). *Handbook of child psychology. Cognitive Development* (vol. 3). Nueva York: John Wiley & Sons.

Rheingold, H. L., Hay, D. F., y West, M. J. (1976). Sharing in the second year of life. *Child Development, 47,* 1148-1158.

Rheingold, H. L., y Hay, D. F. (1978). Prosocial behavior of very young. En G. S. Stent (ed.), *Moraly as a biological phenomenon.* Berlín: Dahlem Konferenzen.

Rheingold, H. L. (1982). Little children's participation in the work of adults, a nascent prosocial behavior. *Child Development, 53,* 114-125.

Riesgo, L., y Pablo, C. (1983). *Los padres ante la adolescencia de los hijos.* Madrid: Narcea.

Rivas, J. I. (1991). El aula como unidad de socialización: los rituales del aprendizaje. *Educación y Sociedad, 7,* 73-90.

Roberts, W., y Strayer, J. (1996). Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development, 67(2),* 449-470.

Rocheblave-Spenlé A. M. (1984). *El adolescente y su mundo.* Barcelona: Herder.

Rodríguez, M, (1994). La vivencia grupal de la adolescencia. En A. Aguirre (ed.), *Psicología de la adolescencia* (pp. 195-213). Barcelona: Boixareu Universitaria.

Rokeach, M., Smith, D., y Evans, R. I. (1960). Two kinds of prejudice or one? En M. Rokeach (ed.), *The open and closed mind.* Nueva York: Basic Books.

Romia, C. (1991). Educación para la paz. En M. Martínez y J. M. Puig (eds.), *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo* (pp. 173-182). Barcelona: GRAO.

Roopnarine, J. L., y Field, T. M. (1984). Play interactions of friends and acquaintances in nursery school. En T. Field, J. L. Roopnarine y M. Segal (eds.), *Friendships in normal and handicapped children* (pp. 89-98). Norwood: NJ: Ablex.

Rosenhan, D. L., Salovey, P., Karylowski, J., y Hargis, K. (1981). Emotion and altruism. En J. P. Rushtor y R. M. Sorrentino (eds.), *Altruism and helping behavior: Social personality and developmental perspectives.* Nueva Jersey: Erlbaum.

Rubin, Z. (1981). *Amistades infantiles.* Madrid: Morata.

Rubin, K. H., y Schneider, F. W. (1973). The relationship between moral judgment, egocentrism, and altruistic behavior. *Child Development, 44,* 661-665.

Rué, J. (1989). El trabajo cooperativo por grupos. *Cuadernos de Pedagogía, 170,* 18-21.

Rushton, J. P. (1980). *Altruism, socialization and society.* Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.

Santos, M. A. (1989). *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la escuela.* Málaga: Universidad de Málaga.

Schäfers, B. (1984). *Introducción a la sociología de grupos.* Barcelona: Hérder.

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses.* Nueva York: Academic Press.

Schwartz, S. H. (1968). Words and the perception of consequences and responsibility in action situations. *Journal of Personality and Social Psychology, 10,* 223-242.

Sharan, S., y Sharan, Y. (1976). *Small-group teaching.* Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

© Ediciones Pirámide

Sharan, S. (1980). Cooperative learning in teams. Recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research, 50(2),* 241-272.

Shaw, M. E. (1981). *Dinámica de grupos. Psicología de la conducta de los pequeños grupos.* Barcelona: Hérder.

Sherif, M., Harvey, O. Y., White, B. Y., Hood, W. R., y Sherif, C. W. (1961). *Intergroup Conflict and Cooperation: the Robbers Cave Experiment.* Norman, Oklahoma: University of Oklahoma.

Sherif, M. (1974). Conflicto y cooperación. En J. R. Torregrosa (ed.), *Teoría e investigación en la Psicología Social actual.* Barcelona: Hora.

Sherman, L. W. (1986). Cooperative versus competitive educational psychology classrooms: A comparative study. *Teaching and teacher Education, 2(3),* 283-295.

Simon, P., y Albert, L. (1989). *Las relaciones interpersonales. Ejercicios prácticos y fundamentos teóricos.* Barcelona: Hérder.

Silva, F., y Martorell, M. C. (1989). *BAS 3. Batería de Socialización. Autoevaluación.* Madrid: TEA.

Silva, F., y Martorell, M. C. (1993). *EPIJ. Evaluación Infanto-Juvenil.* Madrid: MEPSA.

Slavin, R. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research, 50(2),* 315-342.

Slavin, R. (1983a). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin, 94,* 429-445.

Slavin, R. (1983b). *Cooperative learning.* Nueva York: Plenum.

Slavin, R. (1990). *Cooperative learning: Theory, research and practice.* Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.

Spielberger, C. D., et al. (1990). *Cuestionario de Autoevaluación Ansiedad Estado/Rasgo en niños.* Madrid: TEA (trabajo original publicado en 1973).

Stangor, C., Sullivan, L. A., y Ford, T. E. (1991). Affective and cognitive determinants of prejudice. *Social Cognition, 9(4),* 359-380.

Stephan, W. G., y Stephan, C. W. (1995). *Intergroup relations.* Madison, WI: Brown and Benchmark Publishers.

Streitmatter, J. L., y Pate, G. S. (1989). Identity status development and cognitive prejudice in early adolescents. *Journal of Early Adolescence, 9(1-2),* 142-152.

Staub, E. (1974). Helping a distressed person: Social, personality, and stimulus determinants. *Advances in Experimental Social Psychology* (vol. 7). Nueva York: Academic Press.

Staub, E. (1978a). *Positive social behavior and morality* (vol. 1). Nueva York: Academic Press.

Staub, E. (1978b). Predicting prosocial behavior: A model for specifying the nature of personality-situation interaction. En L. A. Pervin y M. Lewin (eds.), *Internal and external determinants of behavior.* Nueva York: Plenum Press.

Staub, E. (1984a). Introduction. En E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski y J. Reykowski (eds). *Development and maintenance of prosocial behavior.* Nueva York: Plenum Press.

Staub, E. (1984b). Notes toward and interactionist-motivational theory of the determinants and development of prosocial behavior. En E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karylowski y J. Reykowski (eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior.* Nueva York: Plenum Press.

Sterling, A. (1990). Social behavior updated: A review of Eisenberg & Mussen's the roots of prosocial behavior in children. *Merrill-Palmer Quarterly, 36(4),* 581-584.

Stevenson, H. W. (1991). The development of prosocial behavior in large-scale collective societies: China and Japon. En R. A. Hinde y J. Groebel (eds.), *Cooperation and Prosocial Behaviour* (pp. 89-105). Cambridge: Cambridge University Press.

© Ediciones Pirámide

Stotland, E., Mathews, K. E., Sherman, S. E., Hansson, R. O., y Richardson, B. E. (1978). *Empathy, fantasy and helping*. Beverly Hills: C. A. Sage.

Strayer, F. (1981). The nature and organization of altruistic behavior among preschool children. En J. P. Rushton y R. M. Sorrentino (eds.). *Altruism and helping behavior*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Nueva York: Norton.

Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues, 25,* 79-97.

Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups: Studies in the social psychology of intergroups relations*. Londres: Academic Press.

Tajfel, H., y Turner, J. C. (1979). A integrative theory of intergroup conflict. En N. Austin y S. Worchel (eds.), *The Social Psychology of intergroups Relations*. California: Brooks, Cale & Morteres.

Taylor, S. E. (1981). A categorization approach to stereotyping. En D. Hamilton (ed.), *Cognitive processes in sterotyping and intergroup behavior*. Hillsdale, Nueva York: Erlbaum.

Thelen, M. H., y Kirkland, K. D. (1976). Or status and being imitated: effects or reciprocal imitation and attraction. *Journal of Personality and Social Psychology,* 33, 691-697.

Thompson, W. C., Cowan, C. L., y Rosenhan, D. L. (1980). Forms of attention mediates the impact of negative affect or altruism. *Journal of Personality and Social Psychology*.

Turner, J. C. (1981). Towards a cognitive redefinition of the social group. *Cahiers of Psychology Cognitive, 1,* 93-118.

Turner, J. C. (1990). *Redescubrir el grupo social*. Madrid: Morata.

Underwood, B., y Moore, B. (1982). Perspective Taking and altruism. *Psychological Bulletin, 9,* 143-173.

Vela, J. A. (1976). *Técnicas y práctica de las relaciones humanas*. Colombia: Indo-American Press Service.

Vernon, A. (1998). *The passport program: A journey through emotional, social, cognitive and self-development grades 9-12*. Champaign, IL: Research Press.

Vidal, M. (1980). *Moral de actitudes (vol. III: Moral social)*. Madrid: PS.

Vidal, J. (1998). La igualdad. En J. Muñoz Redon (ed.), *La bolsa de los valores* (pp. 61-73). Barcelona: Ariel.

Vygotski, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: Plégade (trabajo original publicado en 1934).

Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica Grijalbo.

Watts, M. W. (1996). Political xenofhobia in the transition from socialism: Threat, racism and ideology among East German youth. *Political Psychology, 17(1),* 97-126.

Weir, K., y Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 22(4),* 357-374.

Wentzel, K. R., y McNamara, C. C. (1999). Interpersonal relationships, emotional distress, and prosocial behavior in middle school. *Journal of Early Adolescence, 19(1),* 114-125.

Wilson, J. P. (1976). Motivation, modeling and altruism: A person X situation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology, 34,* 1078-1086.

Willemsen, T. M. (1989). Social Psychological Perspectives on ethnic minorities. An introduction. En J. P. Oudenhoven y T. M. Willemsen (eds.), *Ethnic minorities*. Amsterdam: Swets & Zitlinger.

© Ediciones Pirámide

Wispé, L. (1978). *Altruism, sympathy and helping. Psychological and sociological principles*. New York: Academic Press.

Wittrock, M. C. (ed.) (1986). *Handbook of research on teaching* (3.ª ed). Nueva York: Macmillan.

Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: a Sullivan-Piaget perspective.* Chicago: University of Chicago Press.

Young-Bruehl, E. (1996). *The anatomy of prejudices.* Cambridge: Harvard University Press.

Zahn-Waxler, C., Radke-Yarrow, M., y King, R. M. (1979). Childrearing and children's prosocial imitations toward victims of distress. *Child Development, 50,* 319-330.

© Ediciones Pirámide

PSICOLOGÍA

En esta obra se presenta un programa de intervención psicológica diseñado para estimular el desarrollo de la personalidad y la educación en derechos humanos durante la adolescencia. El texto describe los fundamentos teóricos del programa, muestra las actividades y el procedimiento para llevarlo a la práctica con grupos de adolescentes, la metodología de evaluación y los resultados del estudio empírico llevado a cabo.

El programa combina distintas técnicas de dinámica de grupos en el contexto de actividades que promueven la comunicación, la cooperación, la confianza, el respeto por las diferencias, la expresión de emociones, etc. Ha sido validado experimentalmente con grupos de adolescentes y la evaluación de sus efectos ha confirmado un impacto positivo en diversas variables del desarrollo social y afectivo-emocional, como son: el autoconcepto, la imagen de los compañeros del grupo, la empatía, la ansiedad, la capacidad de analizar sentimientos, las estrategias cognitivas para la resolución de situaciones sociales, los prejuicios y otras conductas sociales.

La autora, Maite Garaigordobil, es profesora titular del Departamento de Personalidad, Evaluación y Tratamiento Psicológicos de la Universidad del País Vasco. Ha publicado diversas obras relacionadas con la intervención psicoeducativa en la infancia y en la adolescencia y ha obtenido varios premios de investigación en este mismo campo.

PIRÁMIDE

ISBN 84-368-1449-5

0262192