

**EDUCAR EN LA
RESPONSABILIDAD PARA
RESPONDER A LOS DESAFÍOS DE
LA SOCIEDAD ACTUAL.
LA EXPERIENCIA DEL
IES DIEGO TORTOSA**

Manuel Martínez Martínez (coordinador)

José Eduardo Illueca Ballester

Nerea Martínez Aroca

José María Rodríguez Santos

Cieza, junio de 2007

0. Introducción.....	4
1ª PARTE: MARCO TEÓRICO	
1. Los grandes paradigmas de la educación.....	7
1.1. El paradigma conductista.....	7
1.2. El paradigma cognitivo.....	9
1.2.1. El constructivismo.....	10
1.3. El paradigma ecológico-contextual.....	11
2. La Ética en los procesos educativos.....	15
2.1. Ética y moral.....	15
2.2. Dos grandes maneras de entender la Ética.....	17
2.2.1. La Ética aristotélica.....	17
2.2.2. De la Ética kantiana a la Ética de la alteridad.....	17
3. La educación en valores.....	23
4. Educar en la responsabilidad.....	24
2ª PARTE: MARCO EMPÍRICO	
1. Planteamiento del problema.....	30
2. Objetivo general.....	30
2.1. Objetivos específicos.....	30
3. Metodología.....	31
3.1. Modelo de investigación.....	31
3.2. Población y muestra.....	31
3.3. Instrumentos de recogida de información.....	32
3.4. Programa de Educación en la responsabilidad.....	32
3.5. Descripción del diseño.....	32
4. Análisis de datos.....	33
4.1. Perfil del alumnado.....	33

4.2. Objetivo general.....	33
4.3. Dimensiones.....	33
4.3.1. Primera dimensión.....	33
4.3.2. Segunda dimensión.....	38
4.3.3. Tercera dimensión.....	43
4.3.4. Cuarta dimensión.....	48
4.4. Análisis de los resultados tras la aplicación del programa Educar en la responsabilidad.....	51
5. Conclusiones.....	93
6. Contingencias.....	94
7. Proyecciones.....	94
8. Bibliografía.....	95
9. Anexos.....	98
9.1. Cuestionario.....	99
9.2. Programa Educar en la responsabilidad.....	111
9.3. Materiales.....	115

0.- Introducción

Durante los últimos años se ha venido trabajado en distintos trabajos de investigación impulsados por la necesidad, surgida de la reflexión sobre la práctica docente, que siempre han tenido como meta indagar sobre lo que viene ocurriendo en las aulas, con el fin de elaborar propuestas de intervención educativa. Así, durante el curso 2000/2001 vio la luz el trabajo “El Fracaso Escolar en la ESO. Recursos e Instrumentos para la Intervención Educativa”, publicado por la Dirección General de Formación Profesional e Innovación educativa, dependiente de la Consejería de Educación y Universidades. Posteriormente, durante el curso escolar 2002/2003 se trabajó en el proyecto “Los Problemas de Convivencia Escolar en los adolescentes Ciezaños: un Modelo Organizativo para su Aplicación en Aula”, publicado por el CPR de Cieza. Finalmente, durante los cursos 2004/2005 y 2005/2006 las investigaciones se incardinaron dentro del Grupo de Trabajo “Educar en la responsabilidad” y el proyecto de investigación “La responsabilidad en los adolescentes murcianos. El caso de la Vega Alta”.

Todos estos trabajos se han venido enmarcando dentro de lo que el profesor Joan Carles Mèlich, plantea, desde una ética levinasiana como necesidad de introducir un discurso ético en los procesos educativos, con el fin de contrarrestar la primacía que la psicología y la economía vienen teniendo, en los últimos años, sobre la pedagogía, desde la premisa de entender la educación como un acontecimiento ético.

En una sociedad en la que el enfoque tecnológico, que persigue exclusivamente la adquisición de competencias, se trata de desenmascarar la precariedad del mismo, la falsedad de un discurso que sólo piensa en hacer personas más eficaces, introduciendo con fuerza con la razón ética y moral, ya que de lo contrario estamos contribuyendo a hacer un mundo inhabitable. Se trataría de marcar como objetivo prioritario que la educación tenga un contenido ético frente a la apuesta por la eficacia, que a la postre no es capaz de abordar el fracaso escolar y personal y sobre todo de dotar a nuestros jóvenes de una formación ética y moral que les lleve a actuar pensando que frente a ellos hay alguien al que tienen que dar cuenta de lo que hacen.

Esta necesidad de una educación con un fuerte contenido ético no es un planteamiento baladí impulsado por una creencia irracional. Por el contrario, viene directa y fuertemente condicionada por la realidad que supone el hecho de vivir en una sociedad en la que el individualismo, el enriquecimiento rápido y el logro del éxito, el imperio de la eficacia por encima de la libertad y falta de responsabilidad son valores que se han ido imponiendo, aún cuando, en determinadas ocasiones la solidaridad aflora, especialmente entre nuestros jóvenes, ante situaciones de catástrofe colectiva. Una sociedad que Ortega y Mínguez consideran “*estructurada en torno a la razón instrumental, y con ella la aparición de un nuevo despotismo, que ha producido la mayor fractura en la sociedad de nuestro tiempo*”.

El cuestionamiento, en nuestros días, de valores fundamentales de una centenaria tradición, de tal forma que la palabra valor ya no tiene el mismo sentido y el mundo de los principios incuestionables hace tiempo que se desvaneció es un hecho evidente que día a día vemos en las aulas. Por ello, la falta de puntos de referencia sólidos nos lleva a la necesidad de hacer frente a las preguntas sin tener grandes seguridades.

La cuestión estriba en determinar qué valores, y aquí es preciso afirmar que no todo es consensuable, que hay principios que no se pueden negociar, que hay una ley moral que surge de manera espontánea, que el límite en la universalidad de los valores está en el respeto al otro. Por ello, es necesario hablar de una educación en valores fundamentada en los principios de alteridad y responsabilidad, en la consideración del “Otro” como alguien que me necesita y al que yo no puedo ser indiferente.

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO

1. Los grandes paradigmas en la educación

El término paradigma fue introducido por Kuhn en la obra *La estructura de las revoluciones científicas*, pero la ambigüedad con que lo usó en dicho texto (empleó el término con más de veinte acepciones diferentes) fue muy criticada.

El propio Kuhn aceptó tal polisemia en el uso del concepto, precisando posteriormente su significado.

Kuhn (1962) define al paradigma como el esquema de interpretación básico que comprende supuestos teóricos, técnicas y leyes generales que adopta una comunidad concreta de científicos.

Por su parte, Ferguson (1989) plantea el paradigma como un almacén del pensamiento...un esquema para comprender y explicar ciertos aspectos de la realidad.

Los paradigmas son, por tanto, un marco o perspectiva bajo la cual se analizan los problemas y se trata de resolverlos. Realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica.

En síntesis, los paradigmas están constituidos por un conjunto de normas y fundamentos teóricos que permiten explicar las relaciones entre los sujetos, los objetos y los elementos que constituyen un campo científico. Son también los modelos de explicación teórica que usan los científicos y los seguidores de esa forma de pensamiento para emitir sus juicios y dictámenes sobre los problemas abordados.

Tres grandes paradigmas rigen en la actualidad:

1.1. El paradigma conductista

El conductismo surge como una teoría psicológica y posteriormente se adapta su uso en la educación. Esta es la primera teoría que viene a influenciar fuertemente la forma como se entiende el aprendizaje humano. Antes del surgimiento del conductismo el aprendizaje era concebido como un proceso interno y era investigado a través de un método llamado "introspección", en el que se le pedía a las personas que describieran qué era lo que estaban pensando.

A partir de esto surge el conductismo, como un rechazo al método de "introspección" y con una propuesta de un enfoque externo, en la que las mediciones se realizan a través de fenómenos observables.

Sus inicios se remontan a las primeras décadas del siglo XX, su fundador fue J.B. Watson. De acuerdo con Watson, para que la psicología lograra un estatus verdaderamente científico, tenía que olvidarse del estudio de la conciencia y los procesos mentales (procesos inobservables) y, en consecuencia, nombrar a la conducta (los procesos observables) su objeto de estudio. Las bases del conductismo watsoniano se encuentran en las obras de autores como Pavlov y Thorndike.

En los años 20 el conductismo watsoniano tuvo gran aceptación entre los estudiosos de la materia y rápidamente se asoció a otras escuelas con principios similares, tal fue el

caso de B.F. Skinner con el conductismo operante, cuyas ideas llegaron a convertirse en la principal corriente del conductismo.

Desde una perspectiva conductista el aprendizaje es definido como un cambio observable en el comportamiento, los procesos internos (procesos mentales superiores) son considerados irrelevantes para el estudio del aprendizaje humano ya que estos no pueden ser medibles, ni observables de manera directa.

El estudio del aprendizaje debe enfocarse en fenómenos observables y medibles. Sus fundamentos nos hablan de un aprendizaje producto de una relación "estímulo - respuesta". Los procesos internos tales como el pensamiento y la motivación, no pueden ser observados ni medidos directamente por lo que no son relevantes a la investigación científica del aprendizaje.

El aprendizaje únicamente ocurre cuando se observa un cambio en el comportamiento. Si no hay cambio observable no hay aprendizaje.

El mayor legado del conductismo consiste en sus aportaciones científicas sobre el comportamiento humano, en sus esfuerzos por resolver problemas relacionados con la conducta humana y el modelamiento de conductas, que si bien no pueden solucionarse totalmente a base de "premio-castigo", nos enseña que el uso de refuerzos pueden fortalecer conductas apropiadas y su desuso debilitar las no deseadas. La asignación de calificaciones, recompensas y castigos son también aportaciones de esta teoría.

Los principios de las ideas conductistas pueden aplicarse con éxito en la adquisición de conocimientos memorísticos, que suponen niveles primarios de comprensión, como por ejemplo el aprendizaje de las capitales del mundo o las tablas de multiplicar. Sin embargo esto presenta una limitación importante: que la repetición no garantiza asimilación de la nueva conducta, sino sólo su ejecución (sabe multiplicar pero no sabe cuando debe hacerlo, se sabe las tablas de multiplicar pero no sabe resolver un problema en el que tiene que utilizar la multiplicación), esto indica que la situación aprendida no es fácilmente traspasable a otras situaciones.

Se ve al alumno como un sujeto cuyo desempeño y aprendizaje escolar pueden ser arreglados o rearreglados desde el exterior (la situación instruccional, los métodos, los contenidos, etc.). Basta con programar adecuadamente los contenidos educativos, para que se logre el aprendizaje de conductas académicas deseables.

El trabajo del maestro consiste en desarrollar una adecuada serie de arreglos de contingencia de reforzamiento y control de estímulos para enseñar.

El conductismo es uno de los paradigmas que se ha mantenido durante más años y de mayor tradición. Y aún cuando el conductismo no encaja totalmente en los nuevos paradigmas educativos y ha sido constantemente criticado, entre otras cosas porque percibe al aprendizaje como algo mecánico, deshumano y reduccionista, tiene gran vigencia en nuestra cultura y deja a nuestro arbitrio una gama de prácticas que todavía se utilizan en muchos sistemas escolares.

No debemos olvidar que este cuerpo de conocimientos sirvió de base para la consolidación de los actuales paradigmas educativos y que su legado prevalece todavía entre nosotros.

“El conductismo rechaza el estudio de los fenómenos internos como los sentimientos y pensamientos, o en el caso del conductismo radical de Skinner, los traduce a comportamientos o acciones que no tienen nada que ver con causas de acciones invisibles, no hay nada que necesite explicarse”. Por otro lado añade: “De esta manera una persona puede manejar a otra persona; cambiando o controlando sus ambientes respectivos” C.H Patterson (1977, p. 230).

Por su parte, Gimeno Sacristán, critica con dureza el paradigma conductual porque:

- Para este paradigma, el alumno es una máquina adaptativa.
- Insiste en que la pasividad humana es lo que genera la asimilación (el alumno debe adaptarse al currículum).
- Tiende al sometimiento y a la homogeneización (la escuela es un elemento de reproducción y no de cambio).
- Se centra en las destrezas útiles olvidando la formación de modelos de pensamiento que ayuden al hombre a comprender el mundo que le rodea y a comprenderse a sí mismo.
- Es coherente con los modelos empresariales de producción industrial.

1.2. El paradigma cognitivo

La ausencia o insuficiencia de explicaciones del conductismo da lugar a la emergencia de otros enfoques y perspectivas dentro de la Psicología. Estas corrientes alternativas o divergentes se caracterizan por destacar los aspectos cognitivos de la conducta, aspectos internos relacionados con la adquisición y procesamiento de la información, con lo cual la Psicología recupera una realidad fundamental de su objeto de estudio. Es lo cognitivo, precisamente, lo que distingue las conductas psicológicas de las conductas fisiológicas.

Otro factor que afecta en la aparición de un nuevo paradigma es la influencia que tienen, en el desarrollo de la disciplina psicológica, los avances tecnológicos de la posguerra en Estados Unidos, particularmente los originados en las comunicaciones y la informática. Adicionalmente, cabe mencionar las aportaciones de la gramática generativa de Chomsky, que busca explicar un proceso cognitivo complejo (el lenguaje) mediante un sistema de reglas internas.

Es difícil tratar de definir el cognitivismo, ya que no se trata de un paradigma único sino que involucra a un conjunto de corrientes que estudian el comportamiento humano desde la perspectiva de las cogniciones o conocimientos, así como de otros procesos o dimensiones relacionados con éstos (memoria, atención, inteligencia, lenguaje, percepción, entre otros), asumiendo que dicho comportamiento puede ser estudiado en sus fuentes o capacidades y en sus realizaciones (actuación)

En lo referente a cuestiones educativas cabe destacar el trabajo de dos autores: D. Ausubel y J. Bruner. Ambos constituyen el pilar de una gran cantidad de propuestas de gran vigencia en los momentos actuales. Con base en sus teorías se han diseñado propuestas que han dado origen a la denominada “psicología instruccional”, la cual es una de las corrientes más importantes dentro del campo psicoeducativo actual.

La teoría cognitiva proporciona grandes aportaciones al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como la contribución al conocimiento preciso de algunas

capacidades esenciales para el aprendizaje, tales como: la atención, la memoria y el razonamiento.

Muestra una nueva visión del ser humano, al considerarlo como un organismo que realiza una actividad basada fundamentalmente en el procesamiento de la información, muy diferente a la visión reactiva y simplista que hasta entonces había defendido y divulgado el conductismo.

Reconoce la importancia de cómo las personas organizan, filtran, codifican, categorizan y evalúan la información y la forma en que estas herramientas, estructuras o esquemas mentales son empleadas para acceder e interpretar la realidad.

Considera que cada individuo tendrá diferentes representaciones del mundo, las que dependerán de sus propios esquemas y de su interacción con la realidad, e irán cambiando y serán cada vez más sofisticadas.

En conclusión, la teoría cognitiva determina que "aprender" constituye la síntesis de la forma y contenido recibido por las percepciones, las cuales actúan de manera relativa y personal en cada individuo, y que a su vez se encuentran influidas por sus antecedentes, actitudes y motivaciones individuales. El aprendizaje a través de una visión cognitivista es mucho más que un simple cambio observable en el comportamiento.

Dos de las cuestiones centrales que ha interesado resaltar a los psicólogos educativos, son las que señalan que la educación debería orientarse al logro de aprendizaje significativo con sentido y al desarrollo de habilidades estratégicas generales y específicas de aprendizaje.

El alumno es un sujeto activo procesador de información, que posee competencia cognitiva para aprender y solucionar problemas; dicha competencia, a su vez, debe ser considerada y desarrollada usando nuevos aprendizajes y habilidades estratégicas.

El profesor parte de la idea de que un alumno es un sujeto activo que aprende significativamente, que puede aprender a aprender y a pensar. El docente se centra especialmente en la confección y la organización de experiencias didácticas para lograr esos fines. No debe desempeñar el papel protagónico en detrimento de la participación cognitiva de los alumnos.

1.2.1. El constructivismo

El constructivismo es una posición compartida por diferentes tendencias de la investigación psicológica y educativa. Entre ellas se encuentran las teorías de Piaget (1952), Vygotsky (1978), Ausubel (1963), Bruner (1960), y aun cuando ninguno de ellos se denominó como constructivista, sus propuestas claramente ilustran las ideas de esta corriente.

El constructivismo es en primer lugar una epistemología, es decir, una teoría que intenta explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano. El constructivismo asume que nada viene de nada. Es decir, que conocimiento previo da nacimiento a conocimiento nuevo.

El constructivismo sostiene que el aprendizaje es esencialmente activo. Una persona que aprende algo nuevo, lo incorpora a sus experiencias previas y a sus propias estructuras mentales. Cada nueva información es asimilada y depositada en una red de conocimientos y experiencias que existen previamente en el sujeto, como resultado podemos decir que el aprendizaje no es ni pasivo ni objetivo, por el contrario es un proceso subjetivo que cada persona va modificando constantemente a la luz de sus experiencias (Abbott, 1999).

El aprendizaje no es un sencillo asunto de transmisión y acumulación de conocimientos, sino "un proceso activo" por parte del alumno que ensambla, extiende, restaura e interpreta, y por lo tanto "construye" conocimientos partiendo de su experiencia e integrándola con la información que recibe.

El constructivismo busca ayudar a los estudiantes a internalizar, reacomodar o transformar la información nueva. La transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas, que permiten enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad.

Así, el constructivismo percibe el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos funcionales, significativos y auténticos.

En este proceso de aprendizaje constructivo, el profesor cede su protagonismo al alumno, quien asume el papel fundamental en su propio proceso de formación.

Es el alumno quien se convierte en el responsable de su propio aprendizaje, mediante su participación y la colaboración con sus compañeros. Para esto habrá de automatizar nuevas y útiles estructuras intelectuales que le llevarán a desempeñarse con suficiencia no sólo en su entorno social inmediato, sino en su futuro profesional.

Es el propio alumno el que habrá de lograr la transferencia de lo teórico hacia ámbitos prácticos, situados en contextos reales.

Es este el nuevo papel del alumno, un rol imprescindible para su propia formación, un protagonismo que es imposible ceder y que le habrá de proporcionar una infinidad de herramientas significativas que tendrán que ponerse a prueba en el devenir de su propio y personal futuro.

Si bien todas estas ideas han tomado matices diferentes, podemos destacar dos de los autores más importantes que han aportado más al constructivismo: Piaget con el "constructivismo psicológico" y Vigotsky con el "constructivismo social".

1.3. El paradigma ecológico-contextual

Sin menospreciar los aportes de la psicología cognitivista y el constructivismo como marco explicativo del aprendizaje, ha ido ganando terreno el enfoque educativo que estudia el proceso de aprendizaje a partir de las relaciones que se establecen entre el sujeto y el entorno en el cual se desarrollan las actividades.

Vigotski ocupa un lugar preferente, con la teoría del aprendizaje compartido y socializador. Para Vigotski (1979) el potencial del aprendizaje (dimensión cognitiva) se desarrolla por medio de la socialización contextualizada.

Lortie (1.973, p. 485), citado por Vera, G. et al (2003), define el Paradigma Ecológico-contextual como “...*aquel que describe, partiendo de los estudios etnográficos, las demandas del entorno y las demandas múltiples de los agentes a ellas, así como los modos múltiples de adaptación.*”

Este paradigma estudia las situaciones de clase, los modos de cómo responden en el aula los individuos, para así tratar de interpretar las relaciones entre el comportamiento y el entorno. Frente al análisis individual, se prima el estudio del escenario de la conducta escolar y social. Se subraya la interacción entre individuo y ambiente y se potencia la investigación en el contexto natural. Utiliza como metáfora básica el escenario de la conducta, y se preocupa, por sobre todo, de las interrelaciones persona - grupo - medio ambiente”.

El modelo utiliza como metáfora básica el escenario de la conducta escolar y se preocupa sobre todo por las interrelaciones persona-grupo y persona-grupo-medio ambiente. El aprendizaje contextual y compartido es una de sus principales manifestaciones. Al explicar lo que se entiende por espacio o entorno escolar, hay que considerar que el mismo se refiere no sólo al medio físico o material sino también a las interacciones que se producen en dicho medio. Es por ello que se toma en cuenta la organización y disposición espacial, las relaciones establecidas entre los elementos de su estructura: dimensiones y proporciones, forma, ubicación, calidades del material, etc. De igual manera, también se consideran las pautas de conducta que en él se desarrollan, el tipo de relaciones que mantienen las personas con los objetos, las interacciones que se producen entre personas, los roles que se establecen, los criterios que prevalecen, las actividades que procuran, etc.

La escuela es interpretada desde el paradigma ecológico como un ecosistema social humano, ya que expresa en realidad un complejo entramado de elementos constituido por población, ambiente, interrelaciones y tecnología y de relaciones organizativas que la configuran y la determinan como tal. Es decir, tenemos que ver a la institución educativa en toda su complejidad, considerando todos los factores que intervienen en su interacción entre sí y en su relación con el contexto en el cual se encuentra inmersa. De esta manera, el aula de clase se convierte en un espacio en el que los participantes construyen el significado en muchas situaciones (pautas de conducta, modos de pensamiento, actitudes), las cuales están en continua revisión y renegociación.

El modelo educativo se corresponde a una enseñanza participativa e interactiva, ya que se centra en lo que ocurre en la cotidianidad. De esta manera se favorece que el aprendizaje sea significativo a partir de las experiencias y vivencias de los alumnos en sus contextos naturales y sociales.

El currículo es abierto y flexible, sujeto a cambios para facilitar redimensionar y reorientar el proyecto educacional acorde a las necesidades de los alumnos y del contexto. Se propone un currículo muy relacionado con el contexto cotidiano del alumno, un currículo ambientalizado, en el que tenga cabida la reflexión sobre la problemática del entorno y el lugar del alumno respecto a la misma y en donde se produzca una verdadera permeabilización entre el sistema del aula y los sistemas adyacentes.

El ambiente de la clase ha de potenciar el conocimiento de todas las personas del grupo humano y el acercamiento de unos hacia otros. Progresivamente ha de posibilitar la construcción de un grupo humano cohesionado con objetivos, metas e ilusiones comunes.

El entorno escolar ha de facilitar a todas y a todos el contacto con materiales y actividades diversas que permitan abarcar un amplio abanico de aprendizajes cognitivos, afectivos y sociales. Dicho contacto va desde el desarrollo de actividades libres de juego simbólico hasta tareas que impliquen una estructuración previa y que conduzcan a aprendizajes previamente determinados.

El entorno ha de ser diverso, y deberá trascender la idea de que todo aprendizaje se desarrolla entre las cuatro paredes del aula. Se ofrecerán escenarios distintos –ya sean contruidos o naturales– que dependan de las tareas emprendidas y de los objetivos perseguidos.

El medio ambiente escolar ha de ofrecer distintos subescenarios, de tal forma que las personas del grupo puedan sentirse acogidas en él según distintos estados de ánimo, expectativas e intereses.

El entorno ha de ser contruido activamente por todos los elementos del grupo al que acoge, y en él se reflejarán las características del grupo, su propia identidad. Debiera ser, por tanto, un entorno dinámico y adaptable que va cambiando y evolucionando conforme lo hace el propio grupo en conocimientos, intereses y necesidades.

El paradigma ecológico, según Hamilton (1.983), se preocupa sobre todo de:

- Atender a la interacción entre personas y su entorno, profundizando en la reciprocidad de sus acciones.
- Asumir el proceso de enseñanza aprendizaje como un proceso interactivo continuo.
- Analizar el contexto del aula como influido por otros contextos y en permanente interdependencia.
- Tratar procesos no observables, como pensamientos, actitudes y creencias o percepciones de los agentes del aula.

Por su parte, Schullman (1.986) aporta la siguiente caracterización de este paradigma:

Ecosistema del alumno:

- La clase
- El profesor
- Su escuela - centro
- La comunidad que enmarca el entorno.

Medina (1.988) trata de evidenciar, en esta misma línea, los siguientes fenómenos del aula:

- La relevancia de la participación de la lección.
- Los cambios verbales entre alumnos, en el curso de las actividades de la clase.

- La discordancia entre formas y funciones verbales.
- El lenguaje empleado por los profesores para controlar los eventos de la clase.

PARADIGMA		
CONDUCTISMO	COGNITIVISMO	ECOLÓGICO-CONTEXTUAL
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Surge en las primeras décadas del s. XX. ➤ Fundador J.B. Watson. ➤ Bases en Pavlov y Thorndike. ➤ Aprendizaje: cambio observable en el comportamiento. ➤ Aprendizaje: algo mecánico, deshumano y mecanicista. ➤ Los procesos internos no son relevantes. ➤ Aplicable con éxito en la adquisición de conocimientos memorísticos. ➤ Alumno: sujeto pasivo. Basta con programar contenidos para que se logre el aprendizaje del alumno. ➤ Tiende a la homogeneización de la escuela. ➤ Se centra en la adquisición de destrezas útiles. ➤ El profesor transmite conocimientos que el alumno adquiere. ➤ Es coherente con modelos autoritarios. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Surge tras la 2ª Guerra Mundial. ➤ No se trata de un paradigma único. ➤ Tiene sus bases educativas en Ausubel, Bruner y Piaget. ➤ Aprendizaje: proceso interno. ➤ Aprendizaje: construcción de una serie ordenada de estructuras intelectuales que regulan los intercambios del sujeto con el medio. ➤ Los procesos internos son relevantes. ➤ Aplicable en la adquisición de capacidades. ➤ Alumno: sujeto activo procesador de información. ➤ Tiende hacia la escuela heterogénea. ➤ Se centra en la adquisición de competencias cognitivas para aprender y solucionar problemas. ➤ El profesor se centra en la confección de experiencias didácticas ➤ Es coherente con modelos democráticos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Surge a partir de los años 70. ➤ Vigotski ocupa un lugar preferente ➤ Aprendizaje: a partir de las experiencias de los alumnos. ➤ Aprendizaje: compartido, contextual y socializador ➤ Los procesos interno son relevantes en relación con el entorno. ➤ Aplicable en la adquisición de capacidades. ➤ Alumno: sujeto activo en la interacción con su entorno. ➤ Escuela heterogénea. ➤ El proceso enseñanza-aprendizaje es interactivo y continuo. ➤ El profesor media en los procesos de la clase. ➤ Es coherente con los modelos democráticos.

2. La Ética en los procesos educativos

Decía el profesor Joan Carles Mèlich, con ocasión del curso “La educación como acontecimiento ético” (2004), que la psicología y la economía han colonizado la pedagogía y que se hace necesario introducir el discurso ético en los procesos educativos. Así, frente al enfoque tecnológico que persigue las competencias, es preciso desenmascarar la precariedad del mismo, la falsedad de un discurso que sólo piensa en hacer personas más eficaces. Por ello, es necesario introducir con fuerza la razón ética y moral, ya que de lo contrario estamos contribuyendo a hacer un mundo inhabitable. Por encima de la eficacia, nuestro objetivo prioritario es que la educación tenga un contenido ético.

2.1. Ética y moral

Ética y moral son conceptos que están sujetos a diversos convencionalismos y que cada autor, época o corriente filosófica los utiliza de diversa manera, por lo que para poder distinguirlos se hace preciso determinar las características de cada uno de ellos, así como sus semejanzas y diferencias.

La Ética es el hecho real que se da en la mentalidad de algunas personas, un conjunto de normas, principios y razones que un sujeto ha establecido como una línea directriz de su propia conducta.

La Moral es el hecho real que encontramos en todas las sociedades, un conjunto de normas que se transmiten de generación en generación, evolucionando a lo largo del tiempo y que poseen fuertes diferencias con respecto a las normas de otra sociedad y de otra época histórica. Estas normas se utilizan para orientar la conducta de los miembros de una sociedad.

Ambas se asemejan en que se trata de normas, de percepciones, del deber ser. Así, la Moral es un conjunto de normas que una sociedad se encarga de transmitir de generación en generación y la Ética es un conjunto de normas que un sujeto ha adaptado en su propia mentalidad.

También, ambas tienen diferencias. Así, la Moral posee una base social, es un conjunto de normas establecidas en el seno de una sociedad y como tal ejerce una influencia poderosa en la conducta de cada uno de los individuos. En cambio la Ética surge como tal en la interioridad de una persona, como resultado de su propia reflexión y su propia elección. Una segunda diferencia reside en que la Moral es un conjunto de formas que actúan en la conducta desde el exterior o desde el inconsciente. En cambio la Ética influye en la conducta de una persona, pero desde su misma conciencia y voluntad. Por último, mientras que en las normas morales prima el carácter prescriptivo, legal, obligatorio, impositivo, coercitivo y punitivo, es decir, destaca la presión externa, en las normas éticas destaca la presión del valor captado y apreciado internamente como tal.

La Moral es el conjunto de códigos o juicios que pretenden regular las acciones concretas de los hombres referidas ya sea al comportamiento individual, social o respecto a la naturaleza, ofreciendo para esto normas con contenido. Trata de responder a la cuestión qué debo hacer. La Ética, por su parte, constituye un segundo nivel de reflexión acerca de los códigos, juicios o acciones morales y en ella la pregunta

relevante es qué debo hacer, esto es, la Ética tiene que dar razón mediante la reflexión filosófica de la Moral.

La Ética es la mayoría de edad de la Moral. No la excluye, ni se opone a ella, simplemente cambia su naturaleza, haciéndola pasar de lo recibido en forma pasiva o inconsciente, a lo asumido de manera activa con pleno discernimiento.

2.2. Dos grandes maneras de entender la Ética:

2.2.1. La Ética aristotélica.

La Ética de Aristóteles es en primer lugar una ética de la felicidad, pero también es una ética de la virtud, ya que ésta es el medio por excelencia para alcanzar la felicidad.

La felicidad consiste en el ejercicio perfecto de la actividad propia del hombre. Tal actividad no es otra que la actividad del alma, que para que sea perfecta debe ser acompañada por todas las virtudes.

Hacia el final de la Ética a Nicomaco, Aristóteles afirma que la actividad más propia del hombre y la que mayor felicidad le proporciona es la contemplación teórica, es decir, la sabiduría. Así es como el empirismo ético lo lleva a una posición ecléctica: la felicidad consiste en equilibrar virtud, contemplación y bienes exteriores. Aristóteles se aleja del intelectualismo socrático que vincula a la virtud con el conocimiento. Para él, la virtud será la disposición del alma. Es decir, la capacidad y la actitud de ésta para comportarse de un modo determinado.

En su Ética a Nicomaco nos dice: *“No basta que la acción tenga un carácter determinado para que la conducta sea justa o buena; es preciso que el hombre actúe de un modo determinado ante todo, que actúe a sabiendas; en segundo lugar, que proceda en razón de una decisión consciente y que prefiera esa acción por sí misma; finalmente, que actúe desde una posición firme e inquebrantable”*.

La virtud, entonces, se adquiere a través del ejercicio y el hábito, es decir que para que un hombre se haga justo, es menester que practique la justicia. Aristóteles considera que nadie se hace justo por “naturaleza”, ni tampoco resulta suficiente la enseñanza.

La Ética Aristotélica es, en definitiva, una ética de la prudencia y la felicidad.

2.2.2. De la Ética kantiana a la Ética de la alteridad.

La Ética kantiana, impuesta a partir del siglo XIX, es una ética formal, cuyo propósito central es concebir los principios de la ética según procedimientos racionales: ¿qué debo hacer? Gira en torno a cuatro principios:

El principio de autonomía: la ley moral me la doy yo a mí mismo, no me es revelada, parte de la razón humana.

El imperativo categórico: es un mandato que obliga universalmente sin condición alguna, es decir, un imperativo que ordena las acciones no como medios para alcanzar un fin, sino como buenas en sí mismas. Las características fundamentales del imperativo categórico son su necesidad y universalidad. Estas características se fundamentan en la voluntad misma, que para Kant es buena voluntad, aquella que actúa por deber y no por inclinación.

El universalismo: principio de la acción vinculante a todos nosotros. Obra según la máxima que al mismo tiempo quieras que se convierta en universal.

La libertad: es condición sin la cual no es posible la moralidad. Una ley moral sólo puede obligar porque existe libertad. Pensar que existe una ley moral es postularse en ese mismo momento la libertad, es decir, presuponerla. En el ámbito de los fines del hombre, moralidad y libertad coinciden. No se puede exigir el imperativo categórico, y por tanto la autonomía de la voluntad si no se es libre.

En la actualidad la Ética kantiana, en opinión de la Dra. Jacqueline Jongitud Zamora (2001), centra su discusión fundamentalmente entre procedimentalistas, que consideran que la tarea ética estriba en descubrir los procedimientos legitimadores de las normas (Karl Otto Apel, Jürgen Habermas, Enrique Dussel, John Rawls y Adela Cortina) y sustancialistas, que sostienen que la tarea de la Ética es la búsqueda dentro de la praxis concreta de la racionalidad inminente a la misma (Charles Taylor, Alasdair MacIntyre y Richard Rorty).

La **Ética discursiva** tiene sus orígenes en los años setenta (Cortina, Camps, Thiebaut, 1992), en Alemania, a partir de los trabajos de Apel y Habermas. Se asume como heredera de la Ética kantiana aunque va más allá, tratando de superar los límites fonológicos implícitos en ella e intenta mediante lo dialógico la fundamentación de la universalización de las normas correctas. Por tanto, su característica principal radica en la fundamentación en la práctica de normas morales a través del discurso argumentativo. A su vez este tipo de discurso tiene su fuerza vinculante en la capacidad racional de construir acuerdos. Es cognitivista, en el sentido de que cree posible la fundamentación de los juicios morales, esto es, postula la racionalidad del ámbito práctico. Es universalista, porque los criterios han de aplicarse universalmente. Es deontológica, en el sentido de que se abstrae de las cuestiones de la vida buena, limitándose al caso de lo obligado o debido en términos de justicia de las normas y formas de acción.

La Ética discursiva es, de este modo, una ética de la responsabilidad. Esta acepción del fenómeno moral es posible en la medida en que el discurso argumentativo se convierte en el procedimiento a través del cual se hacen manifiestos los sentimientos morales, se fundamentan las normas y se orientan las acciones de los hombres hacia distintas formas de cooperación. Posibilita dar fundamento a principios de carácter universal, a partir de los cuales se intenta superar cualquier forma de relativismo moral.

Desde una perspectiva de la responsabilidad moral se reconocen tres tareas prácticas de inaplazable cumplimiento: una encargada de fundamentar las normas a partir de discursos prácticos; otra centrada en la orientación moral de la acción a partir del plano normativo fundamentado y susceptible de corrección; y una tercera ocupada de la

educación moral con base en la búsqueda permanente de coexistencia entre fundamentación y acción, entre lo que se dice y lo que se hace.

La **Ética de la liberación** (Enrique Dussel) y la edad de la globalización y la exclusión afirma la existencia de dos paradigmas sobre la modernidad, uno eurocéntrico y otro mundial o global. Es una filosofía crítica que nace en la periferia desde las víctimas y excluidos del sistema, que además tiene pretensiones de universalidad. Los fundamentos de la Ética de la liberación tienen un aspecto material (Dussel defiende la vida humana como fuente de toda racionalidad, de esta manera la racionalidad material tiene como criterio y última referencia de verdad y condición absoluta de su posibilidad a la vida humana); un criterio moral (el momento formal de su ética funda el principio procedimental de universalidad del consenso moral y agrega que la verdad práctica del contenido de la acción debe articularse adecuadamente con la validez intersubjetiva constituyendo desde la factibilidad concreta, una unidad compleja en la que cada aspecto determina al otro de manera diversa y constituye lo que puede denominarse la norma, la acción, la praxis, las estructuras del sujeto éticamente bueno); y la factibilidad ético-procesal (este nivel constituye la posibilidad de realización de lo que ha sido alcanzado mediante los niveles material y formal).

La **Ética neocontractual** (John Rawls), considera que la justicia es la virtud más importante de las instituciones sociales y el fundamento de la inviolabilidad de la persona, que ni ante el bienestar social puede ser soslayada. Para esta ética, la sociedad es una empresa cooperativa caracterizada por el conflicto y por la identidad de intereses, por lo que para resolver el conflicto la sociedad requiere de principios que proporcionen un modo de asignación de derechos y deberes en sus instituciones básicas y que definan la distribución adecuada de los beneficios y las cargas de la cooperación social.

Rawls (1997), en su **Teoría de la justicia**, plantea dos principios que los participantes elegirían dentro de una situación inicial: el primero de ellos es que cada persona ha de tener un derecho igual al más extenso sistema total de libertades básicas compatible con un sistema similar de libertades para todos; el segundo, que las desigualdades económicas y sociales han de ser estructuradas de manera que sean para mayor beneficio de los menos aventajados, de acuerdo con el principio de ahorro justo, y unidas a los cargos y las funciones asequibles a todos, en condiciones de justa igualdad de oportunidades.

La **Ética justicialista** (Charles Taylor, Alasdair MacIntyre y Richard Rorty) presenta un marcado rechazo a la modernidad y cree preciso el retorno a etapas anteriores a la misma. Su punto de arranque lo constituye el pluralismo característico de nuestro tiempo, desde el cual no puede hablarse de una sola teoría que dé cuenta de las distintas concepciones del bien, es por esto que rechaza las estrategias cognitivistas de fundamentación del punto de vista moral, esto es, rebate y ataca a las teorías que buscan un punto de referencia universal, más allá de las comunidades concretas, porque desde su punto de vista éstas no son más que reducciones formales de una realidad ética mucho más rica y compleja.

Alasdair MacIntyre se considera, junto a Charles Taylor, el filósofo más representativo de esta corriente. Para entender la situación en que se encuentra el lenguaje moral cree necesario entender su historia misma, que debería escribirse en tres grandes etapas: la primera, es aquella en que floreció el lenguaje moral (Aristóteles y Santo Tomás); la segunda es aquella en la que el lenguaje moral sufrió la catástrofe (la Ilustración); la tercera, aquella en que el lenguaje moral fue restaurado aunque de una forma dañada y

desordenada. El sujeto es entendido, por MacIntyre (2001), no sólo como libre para construir su vida, sino enraizado de antemano en una forma de vida que le otorga sentido, no tanto individualmente, sino en común con los otros.

Charles Taylor (1996) asume la universalidad, pero la del occidente europeo. El pensamiento moral se integra en tres dimensiones: las cuestiones morales (son nuestras nociones o reacciones a temas como la justicia o el respeto a la vida ajena, el bienestar y la dignidad); las cuestiones espirituales (suponen la valoración entre lo correcto o lo errado, lo mejor o lo peor y no reciben su validez de nuestros deseos, inclinaciones u opiniones, sino que, por el contrario, se mantienen independientes de ellos y ofrecen los criterios para los que juzgarlos); la dignidad (característica por la que nos pensamos a nosotros mismos como seres merecedores o no del respeto de quienes nos rodean, entendido el respeto de forma actitudinal).

Para Richard Rorty (1966), hay verdades porque la verdad es una propiedad de los enunciados, porque la existencia de los enunciados depende de los léxicos, y porque los léxicos son hechos por los seres humanos. La propuesta de sociedad liberal de Rorty es la de aquella que se limita o complace en llamar verdadero al resultado de una comunicación no distorsionada, sea cual fuere el resultado. Lo verdadero y lo bueno es todo aquello que resulte de la libre discusión. La moralidad de Rorty es la de la democracia actual estadounidense.

La **Ética para Levinas**, filósofo por excelencia de la alteridad, está más allá del Ser. Se podría decir que después de Auschwitz, su preocupación no podía quedar remitida a los “modos de ser”, a la “comprensión del ser”, sino que la pregunta es referida a la ética, es decir, a la relación del ser con el “Otro”, con la responsabilidad del “Otro”, en el encuentro con el “Otro”. La Ética de Levinas no es lo que se entiende comúnmente como moralidad o código de comportamiento, sino que es una llamada a cuestionar al “Igual” desde el “Otro”. A ser responsable del “Otro”. “Entiendo –dice Levinas- la responsabilidad como responsabilidad para con el “Otro”, como responsabilidad con el “Otro”, como responsabilidad para lo que no es asunto mío o no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí como “rostro”. Para Levinas la libertad no es el principio de la ética, él parte de la responsabilidad. La Ética de Levinas supone una ruptura con el yo; así diría Levinas “si yo no respondo de mí, quién responderá de mí, pero si yo sólo respondo de mí puedo seguir siendo yo”.

Levinas, que es hijo de su tiempo y contexto, vive con dramatismo la hecatombe de la moral autónoma, precisamente en el mundo europeo “ilustrado”, lo que le lleva a romper con el idealismo de la modernidad construyendo una ética de la atención, de la responsabilidad, de la vigilancia, del cuidado del “Otro”, una moral heteronómica. De ahí que mientras que a Kant le preocupa el desarrollo de una moral autónoma, a Levinas le interesa el sujeto moral responsable de los sufrimientos del “Otro”, vigilante del “Otro”. Levinas no admite el principio de autonomía, sino el de heteronomía, de tal forma que la ley moral no viene dada por la razón encerrada en sí misma, ni tampoco es dialógica, sino por la experiencia del dolor del “Otro”, el rostro del “Otro”. Lo que Levinas concreta en el “no matarás”.

La Ética de Levinas se basa en la noción de rostro, contrapuesta a la noción de cara. El rostro no se ve. El rostro es la palabra, la demanda, el ruego del otro, un imperativo del que no tiene poder, pero tiene autoridad.

Para Levinas la ética no se inicia con una pregunta, sino con una respuesta; una respuesta que hay que dar no sólo al “Otro”, sino del “Otro”, por lo que no tiene un origen autónomo, sino heterónimo. Es responsabilidad para con el “Otro”.

ÉTICA		
ARISTOTÉLICA	KANTIANA	LEVINASIANA
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ética de la prudencia y la felicidad. ➤ Pone el énfasis en la sabiduría. ➤ La virtud se adquiere a través del hábito. Para que un hombre se haga justo tiene que practicar la justicia. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Ética formal. ➤ Gira en torno a cuatro principios: autonomía, imperativo categórico, universalismo y libertad. ➤ Tendencias actuales: ➤ Ética discursiva: intenta mediante el diálogo la universalización de las normas correctas. ➤ Ética de la liberación: fundamentada en un aspecto material; un criterio moral; y factibilidad ético-procesal. ➤ Ética neocontractual: considera que la justicia es la virtud más importante de las instituciones sociales y el fundamento de la inviolabilidad de la persona. ➤ Ética justicialista: rechaza las estrategias cognitivistas de la fundamentación del punto de vista moral y se centra en las comunidades concretas. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Su Ética esta más allá del Ser. ➤ La pregunta es referida a la relación del ser con el “Otro”. ➤ Es una Ética de la responsabilidad, del cuidado del “Otro”. ➤ Frente a la moral kantiana autónoma defiende una moral basada en la heteronomía. ➤ Se basa en la noción de “rostro”, como demanda del otro. ➤ La Ética no se inicia con una pregunta, sino con una respuesta.

3. La educación en valores.

Vivimos en una sociedad en la que el individualismo, el enriquecimiento rápido y el logro del éxito, el imperio de la eficacia por encima de la libertad y la falta de responsabilidad son valores que se han ido imponiendo, aun cuando, en determinadas ocasiones la solidaridad aflora, especialmente entre nuestros jóvenes, ante situaciones de catástrofe colectiva.

Una sociedad “*estructurada en torno a la razón instrumental, y con ella la aparición de un nuevo despotismo, que ha producido la mayor fractura en la sociedad de nuestro tiempo*” (Ortega y Mínguez, 2001, p. 16).

Por otra parte, es frecuente en nuestros días que se pongan en cuestión los valores fundamentales de una centenaria tradición (Ortega y Mínguez, 2001), de tal forma que la palabra valor ya no tiene el mismo sentido, el mundo de los principios incuestionables hace tiempo que se desvaneció. Así, la falta de puntos de referencia sólidos nos lleva a la necesidad de hacer frente a las preguntas sin tener grandes seguridades.

Los seres humanos solemos hacernos dos tipos de preguntas, aquellas que tienen una respuesta técnica, por tanto verificables, que tienen una respuesta definitiva, y aquellas otras que, por no estar resueltas de manera definitiva, forman parte de conceptos que tienen dificultad para ser definidos. Este es el caso del concepto de valor.

Interrogándose sobre el sentido de *valor*, Mèlich (2001, p. 17) nos dice: “*No es fácil definir su concepto. Forma parte de aquellos conceptos que tienen dificultad en su definición. Sabemos definir su uso pero no su concepto. Nos pasa lo mismo que a San Agustín, cuando quería definir el tiempo*”.

Mèlich (2001) realiza tres aproximaciones a la idea de valor. En primer lugar, como “horizonte de sentido” o bien “horizonte de significado”. En segundo lugar, como una “propiedad” capaz de suscitar la estima de los seres humanos que lo perciben. En tercer lugar, como lo que hace que algo sea deseado, apreciado, buscado.

Ortega y Mínguez, (2001b, p. 21) definen el valor como “*una creencia básica a través de la cual interpretamos el mundo, damos significado a los acontecimientos y a nuestra propia ética*”. El valor no es la idea en la que se piensa, sino aquello en que, además, se cree. “*Los valores (morales) son creencias básicas, convicciones profundas que nos hacen preferir una acción a otra, decidir la orientación de la conducta; dan cuenta, en suma, de nuestra existencia*” (Ortega, 2003, p. 5).

Partiendo de que el valor es lo que nos permite un punto de referencia para dar sentido a nuestras acciones, cabe preguntarse ¿cómo buscar puntos de referencia cuando instituciones como la familia o la escuela han perdido su centralidad?

Hasta hace unos años, mientras la escuela se encargaba de la transmisión de conocimientos, de la instrucción, la familia lo hacía de la *educación*, fundamentalmente a través de las propias vivencias personales. Hoy, ambas instituciones han entrado en crisis. Así, la modificación de la estructura familiar tradicional y la pérdida del monopolio del saber por parte de la escuela, lleva a que ambas tengan que replantearse su papel, ya que el joven no encuentra pautas claras que seguir ante el conflicto. Singularmente la escuela tiene que asumir que el gran sueño de los racionalistas de extender la escolarización para conducir a todo el mundo hacia los dominios de la

razón, de la cultura, no ha producido el efecto deseado, de tal forma que podemos comprobar que los valores académicos y los valores morales no siempre van de la mano.

Llegados a este punto, cabe preguntarse en nuestra sociedad ¿quién ejerce la mayor influencia en la transmisión de valores (o contravalores)?. Al respecto Mèlich (2001) nos dice que en estos tiempos, la publicidad ha sustituido a las instituciones tradicionales, convirtiéndose en una nueva institución que ejerce un severo control sobre el comportamiento colectivo, que nos insta a actuar de manera individual, no colectiva.

El consumo, como novedad, aparece asociado a la inmediatez que impide pararse a pensar, dedicar un tiempo a la reflexión. Los nuevos valores: la juventud, la novedad, el cambio, unidos a los principios rectores de eficacia y rapidez, propios de una sociedad tecnológica, se imponen.

Así, Mèlich (2001, p. 26) afirma *“No es cierto que vivamos en un mundo sin valores. Vivimos en un mundo en el que las instituciones que tradicionalmente difundían los valores han entrado en crisis y se encuentran en competencia con las nuevas fuentes generadoras de valores que ha desarrollado la sociedad moderna. Hay unos nuevos valores dominantes, otra cuestión es que estos valores coincidan con lo que, como educadores, consideramos que deben enseñarse”*.

Reflexionando sobre el papel de la escuela en la educación en valores, Ortega y Mínguez (2003, p. 40) nos dirán: *“si atendemos a los valores como patrones de conducta, no se puede olvidar que los niños que van a nuestras escuelas vienen ya equipados con unos determinados valores (y antivalores) a través de los cuales filtran las inevitables propuestas valorativas que la escuela a diario realiza. Ninguna de ellas dejará de estar interpretada por el modo de pensar y vivir de la propia familia... Esto obliga a pensar en la institución escolar de otra manera, a modificar su estructura tradicional y a revisar en profundidad las propuestas escolares en el ámbito de los valores”*.

La cuestión estriba en determinar qué valores, y aquí es preciso afirmar que no todo es consensuable (Mèlich, 2001), que hay principios que no se pueden negociar, que hay una ley moral que surge de manera espontánea, que el límite en la universalidad de los valores está en el respeto al otro.

Por ello, es necesario hablar de una educación en valores fundamentada en los principios de alteridad y responsabilidad, en la consideración del “Otro” como alguien que me necesita y al que yo no puedo ser indiferente (Ortega y Mínguez, 2001).

4. La educación en la responsabilidad.

Tradicionalmente la escuela se ha centrado en la transmisión de saberes y competencias para preparar al alumno de cara a su incorporación a la sociedad, desde el desempeño de un puesto de trabajo (Ortega y Mínguez, 2001). La educación en valores como la responsabilidad, el esfuerzo, el compromiso, la solidaridad...han sido una tarea de la escuela.

Sin embargo, durante la última década la sociedad, merced a los avances económicos y tecnológicos que se han producido, ha experimentado un rápido, y en ocasiones

traumático, cambio por el que valores, comportamientos y actitudes hasta hace poco considerados incuestionables, han sido sustituidos por otros (M. Martínez et al, 2001).

“El cambio que ha sufrido el papel educativo de la familia como consecuencia del acceso de la mujer al trabajo y el aumento del horario laboral de los padres...y la ruptura del modelo tradicional de la familia...ha dejado paso a un modelo en el que se carece de tiempo para atender la educación de los hijos, quedando prácticamente el peso de la tarea educativa en la escuela” (M. Martínez et al, 2001, p.9).

Por ello, la escuela hoy, antes de nada, debe educar. Su función *“no se limita a saber cosas, incorporar conocimientos, aprender destrezas o habilidades. Incluye, además, aprender pautas valiosas de comportamiento...asumir responsabilidades”* (Ortega et al, 2003, p.153).

Vivente Barberá (2001, p.15) dice que ser responsable, en sentido etimológico (del latín *responsum*) es ser capaz de responder; de responder de los actos; de responder de manera apropiada y eficaz a las normas que configuran la conducta social. Y para Camps (1993, p. 51) responsabilidad, libertad y autonomía son conceptos análogos. Por su parte Cortina (1996, p. 36-38) se refiere a tres acepciones de la libertad configuradas a través de la historia: participación, independencia y autonomía.

Barberá (2001, p. 39) afirma que *aunque la responsabilidad como valor no ha sido priorizada en los programas educativos de nuestro país, cada día parece estar más actualizada.....Se percibe el cultivo del sentido de la responsabilidad como el cultivo de una terapia convivencial que, estamos seguros, bien implicado en los programas educativos y, sobre todo, en el proyecto educativo del centro, daría resultados positivos.*

Responsabilidad, en una primera aproximación, consiste en la asunción de la propia autonomía (en sentido kantiano, de aquellos pensamientos propios, no impuestos, de los que se puede dar cuenta), *“asunción de que soy capaz de alcanzar pensamientos que puedo justificar y de tomar decisiones de las que puedo dar cuenta a los demás y a mí mismo”* (Juan Escámez, 2001, p. 11).

Juan Escámez plantea así, frente a la posición de que nuestras vidas y el futuro de nuestras comunidades están diseñados por fuerzas que escapan a nuestro control, es necesario apuntar:

Que es posible contrarrestarlos, que nuestro futuro es incierto, que depende de nosotros.

Que no hay un futuro con un sentido predeterminado, que nosotros tenemos la posibilidad de conferirle a ese futuro un sentido y significado concretos.

Que de nuestras acciones se derivan efectos o consecuencias para nosotros y para los demás. De ahí que la Ética de la responsabilidad ponga el acento en el compromiso vital con los otros, especialmente con los más débiles. Una ética que nos obliga a la acción para producir cambios sociales.

Que hay que educar a nuestros alumnos para que ejerzan como ciudadanos responsables, como ciudadanos mayores de edad, en el sentido moral de personas que toman la decisión personal de ejercer su propia responsabilidad.

Los derechos humanos están fundamentados en la dignidad de la persona (Kant emplea el término “dignidad” para designar la condición de agentes racionales, capaces de dirigir su vida por medio de principios morales). Este concepto ha ido deslizándose, en los últimos años, hacia la consideración de la libertad individual como el “vivir independientemente de los demás” y como el valor supremo, cuando no el único (individualismo).

Ante esta situación aparecen nuevos planteamientos que vienen a distinguir entre la “ética de la convicción” y la “ética de la responsabilidad” que hizo valer Max Weber frente a la ética Kantiana de principios (Juan Escámez, 2001).

Por su parte, Joan Carles Mèlich (2001), plantea que libertad y responsabilidad son dos valores fundamentales y cualquier propuesta de educación en valores quedaría coja si no se pusiera el acento en uno de los dos y que la libertad siempre es una conquista, no una cesión, por lo que en el campo de la ética el único camino para ganarla es el de la responsabilidad.

La responsabilidad ha adquirido tal importancia que es considerada por H. Jonas como “la nueva ética” necesaria para responder a los desafíos de la sociedad actual. Una ética que no se refiere sólo a personas individuales, sino también a comunidades (Juan Escámez, 2001).

Hans Jonas (1995) define el “principio de responsabilidad” desde la necesidad de actuar de tal modo que las consecuencias de nuestras acciones sean compatibles con la permanencia de la vida. Tiene como epicentro de su concepción ética del principio de responsabilidad un alto comportamiento ecológico, así como la aspiración de aplicar este principio a otras dimensiones y actividades humanas, abogando por la generación de éticas aplicadas a situaciones o cuestiones concretas.

Para Maturana (1994) el principio de responsabilidad se da en la acción siempre como co(r)responsabilidad en función del dominio emocional desde donde se define. De esta manera, la definición de la responsabilidad como cualidad humana debe darse de forma contextualizada y en función del papel social que estemos desempeñando, la situación relacional en que éste se dé y las peculiaridades personales de los individuos que interactúan en la misma.

Vila Merino (2004) nos dice que hablar de responsabilidad conlleva también hablar de ciudadanía y del papel activo que debemos tener como agentes sociales autónomos, solidarios y garantes de los derechos humanos y los principios democráticos desde nuestros comportamientos y desde la ‘exigencia’ ética hacia los demás. En definitiva, una ética de la responsabilidad debe ser una ética de acción comprometida con el cambio social.

Mèlich y otros (2001, p. 12) apuntan *“oír al otro, saber qué me quiere decir y responderle, es lo que entendemos por responsabilidad...Ahora bien, cuando hablamos de responsabilidad entendida como respuesta al otro hemos de tener en cuenta que este otro puede estar presente porque convive temporalmente con nosotros, pero también puede estar ausente...En este sentido, el recuerdo y la utopía son indispensables para construir el concepto de responsabilidad”*.

Vila Merino (2004) habla de alteridad como segundo gran eje de la ética junto a la responsabilidad, y ambos claramente relacionados. Por ello, plantea una pedagogía de la ética relacionada con el hecho de recoger el sentido de la responsabilidad y la alteridad.

Juan Escámez (2001, p. 28-34), nos plantea que si la responsabilidad es aquella cualidad de la acción que hace posible que a las personas se les pueda demandar que actúen responsablemente, hay que distinguir cuatro situaciones diferentes en las que se presenta el fenómeno de la responsabilidad:

Cuando alguien es responsable de algo, lo que implica la conciencia de la acción; la capacidad de tomar la decisión de ejecutar o no la acción; y la capacidad de controlar el inicio y el cese de la acción.

Cuando alguien es hecho responsable, lo que hace referencia a la existencia de un acto u omisión cometido por una persona, con consecuencias nocivas para otra u otras personas. Esta dimensión está unida al valor de la justicia que o bien tiene la función de restaurar el orden justo que se ha destruido por la acción injusta o bien dar al “otro” lo que le es debido por su dignidad de persona o por su contribución al bien de la comunidad.

Cuando alguien asume la responsabilidad de algo, lo que significa que la persona carga con su deber. Lo podemos interpretar en un doble sentido:

En el caso de que haya perjudicado a otro en algo, le reconoce el derecho a la reparación y comienza a dar los pasos para la indemnización por los perjuicios que le ha ocasionado.

En el sentido de responder (defender un valor que es discutido). Aquí la responsabilidad de cada uno está en la proporción del poder que tiene.

Alguien obra responsablemente:

Cuando de sus acciones se siente responsable, en tanto que repercuten en el bienestar de los demás.

Cuando ha resuelto las dudas.

Cuando conoce los efectos de la acción.

Pero, ¿cuál es la responsabilidad primaria que tenemos? La responsabilidad más primaria y más radical es la que tenemos de las personas debido a su precariedad y vulnerabilidad. Así, la ética de la responsabilidad es el deber comprometido para actuar hasta donde alcanza nuestro poder para hacerlo.

J.C. Mèlich y Fernando Bárcena (2001) sitúan la responsabilidad en el centro de la ética “...que no comienza con una pregunta sino con una respuesta a la demanda del otro...”, por eso hemos de dar la vuelta a los planeamientos kantianos y decir que la fuente de nuestras responsabilidades morales emanan y están condicionadas por la vulnerabilidad de cada uno de los otros. Por tanto el principio moral por excelencia no es el respeto a la ley que hay en mi conciencia (autonomía), sino la responsabilidad por los otros (heteronomía).

Ortega y Mínguez (2003, p. 154), nos concretan el sentido de educar en la responsabilidad “...que nuestros alumnos-adolescentes vayan asumiendo, en su

conducta, que frente a ellos hay alguien que les puede pedir cuenta por todo aquello que hacen, y que, de alguna manera le produce cambio o perjuicio. Esto implica la capacidad para dar explicaciones de aquello que los alumnos hacen y, por otra parte, el reconocimiento del derecho de los otros a pedir responsabilidades por ello. Implica, además, la capacidad para ponerse en el lugar del otro...y comprender las razones y la situación del otro que demanda de mí aquello que le es debido. Responder del otro es reconocer que no me es indiferente y que con él tengo una deuda pendiente”.

Así, Ortega y Mínguez (2003) nos dicen que, sin renunciar al desarrollo y el ejercicio de la autonomía personal, entendida como la capacidad de darse a sí mismo leyes, o al desarrollo del juicio moral sobre lo que es más justo o menos justo como finalidad de la educación en la responsabilidad, hay que centrarse en el descubrimiento personal y reconocimiento del otro como alguien de quien no puedo ‘pasar de largo’.

(Mèlich et al, 2001) nos dicen que responsabilidad quiere decir respuesta a otro que apela a mí, que me cuestiona. Una responsabilidad que frente a la ética kantiana, de responder al otro, plantea en el sentido de la ética levinasiana, responder del otro. Porque “*cuando ponemos en primer lugar la heteronomía estamos defendiendo que es el otro el que da sentido a las normas que rigen mi actuación ética*” (Mèlich et al, 2001, p. 32).

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

1. Planteamiento del problema

Una vez analizadas las diferencias desde los distintos paradigmas en cuanto al planteamiento de la educación, los diferentes posturas en torno a la ética y moral, la importancia de los valores en la educación y la relevancia de la responsabilidad, todo ello descrito en el marco teórico de este trabajo, nos planteamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Es posible lograr en los alumnos un nivel de desarrollo de capacidades que les haga posible establecer una relación de responsabilidad con los demás?

Para intentar contestarla se ha planteado la aplicación de un programa de educación en la responsabilidad a dos cursos de la ESO del IES Diego Tortosa de Cieza (de 2º y 3º nivel) escogidos al azar. Éstos actuarán como grupos experimentales, mientras que el resto lo serán de control.

2. Objetivos

2.1. Objetivo general

Lograr en los alumnos un nivel de desarrollo de capacidades que le haga posible establecer una relación de responsabilidad con los demás. Una educación como persona capaz de acoger al “otro”, de responder del “otro”.

2.2. Objetivos específicos

- 2.2.1. Elaborar un programa y materiales de intervención con el fin de que el alumno asuma en su conducta cotidiana que frente a él hay alguien que le puede pedir cuenta de lo que dice o lo que hace.
- 2.2.2. Desarrollar en el alumno la capacidad para establecer una relación de responsabilidad con los demás.
- 2.2.3. Potenciar los factores que facilitan el análisis crítico y la comprensión de la realidad por parte del alumno, a la vez que el autocontrol de la propia conducta.
- 2.2.4. Contribuir al desarrollo de la relación de empatía en el alumno.
- 2.2.5. Desarrollar en el alumno la conciencia de pertenencia a una comunidad y de las obligaciones que se tiene para con ella.

- 2.2.6. Elaboración y aplicación de un cuestionario que servirá de instrumento para conocer el concepto de responsabilidad que tienen los alumnos.
- 2.2.7. Aplicación del programa en la hora de tutoría a los dos grupos seleccionados al azar (uno de 2º y otro de 3º de ESO), que actuarán como grupos experimentales.
- 2.2.8. Confirmar si existe una mejora significativa en los alumnos y alumnas con los que se ha trabajado el programa con relación al resto de grupos, que actuarán como grupos de control.

3. Metodología

3.1. Modelo de investigación

El trabajo se fundamenta en la perspectiva pedagógica de la *colaboración*. La perspectiva colaborativa ha sido descrita por diversos autores (Sáez, Escudero, Smyth...), teniendo como principales características. A) partir desde la propia iniciativa de un grupo que desarrolla una labor conjunta con el fin de investigar un problema; b) que dicha labor se haga desde la reflexión y el conocimiento a través de una investigación interactiva con su práctica con el fin de obtener un mayor conocimiento de la fenomenología que se estudia.

Tal perspectiva la relacionamos con los métodos de investigación activos más conocidos en el campo científico como “Investigación-Acción” (I-A). La utilización de este método de indagación requiere en principio el establecimiento de una serie de premisas relacionadas con un enfoque socio-crítico de la educación, una visión que entiende la escuela y sus agentes como elementos activos en la construcción de su conocimiento, problematizando las situaciones que a los demás le parecen normales o inmutables.

3.2. Población y muestra

En la primera parte del estudio (investigación sobre el concepto de responsabilidad) han participado 292 alumnos y alumnas de 2º y 3º de Educación Secundaria Obligatoria del IES Diego Tortosa, lo que representa el 97% del total de alumnos matriculados.

En la segunda parte, aplicación de un programa de educación en la responsabilidad, han participado los alumnos de 2º D y 3º B del Instituto.

En la tercera parte (cuestionario para determinar el grado de éxito del programa) han participado 274 alumnos.

3.3. Instrumentos de recogida de información

En la presente investigación se ha utilizado como instrumento para la recogida de datos un cuestionario¹ (*Anexo I*), con un total de 49 preguntas, cumplimentado por los alumnos en la hora de tutoría, bajo la supervisión de los tutores y previa explicación del mecanismo para responder a las mismas.

3.4. Programa de educación en la responsabilidad

En la fase experimental se han aplicado un total de 20 sesiones de tutoría, previamente preparadas

3.5. Descripción del diseño

3.5.1. Tras la revisión bibliográfica que se contempla al final de este trabajo, se inició el diseño del cuestionario para la recogida de la información que nos interesaba de los alumnos, teniendo en cuenta los objetivos planteados de cara a resolver el problema de investigación planteado inicialmente. Seguidamente se procedió a exponer el cuestionario a los tutores, que serían los encargados de presentarlo a los alumnos para que lo cumplimentaran, utilizando para ello la hora dedicada a tutoría.

Una vez recogidos los cuestionarios, los datos fueron codificados para el uso del programa informático SPSS 12.0. Para ello, la información se agrupó en categorías y fue introducida en el paquete estadístico, a la vez que se consideraron las variables dependientes e independientes para la aplicación de las correspondientes pruebas estadísticas.

Obtenidos los resultados, éstos fueron analizados con el fin de dar significación y sentido a la información recogida.

3.5.2. En sesiones del grupo de trabajo se elaboró el programa de *Educación en la responsabilidad*, se fueron elaborando los materiales a aplicar con los grupos experimentales en la hora de tutoría. Aunque, en el proyecto estaba contemplado un programa para llevarlo a cabo con los padres, fue desechado por la dificultad que encarnaba al ser escaso el número de padres en disposición de participar en el mismo.

3.5.3. Los materiales han sido aplicado por los tutores de los grupos experimentales en la hora de tutoría.

¹ El cuestionario es de elaboración propia.

3.5.4. Una vez concluida la aplicación de los materiales diseñados para los grupos experimentales, se procedió a pasar nuevamente el cuestionario a todos los grupos para comprobar si existían diferencias (mejora) en los grupos experimentales con respecto a los de control. El cuestionario se volcó en el paquete estadístico analizando sus resultados mediante el programa SSP.12.0.

3.5.5. Finalmente se procedió a la obtención de conclusiones y redacción de la memoria.

4. Análisis de datos

4.1. Perfil del alumnado

El alumnado que ha contestado a la encuesta está matriculado en los niveles de segundo y tercero de Educación Secundaria Obligatoria. De ellos, un 46.4% son varones y un 53.6% son mujeres.

En cuanto al curso, el 53.6% estudian segundo de ESO y el 46.4% tercer curso de ESO.

Por lo que respecta al nivel de estudios de los padres, la mayoría tiene estudios universitarios o medios: un 41.6% de los padres y un 41.2% de las madres, mientras que aquellos que tiene estudios básicos (graduado escolar, primaria) alcanzan el 39.1% en los padres y el 41.6% en las madres. Es de destacar que carecen de estudios un 6.2% de los padres y un 3.6% de las madres

En lo referente a la situación laboral de los padres, las respuestas dadas por los alumnos encuestados nos revelan que en el 66.4% de los casos trabajan ambos fuera de casa.

Cuando ambos progenitores trabajan, hay que destacar que sólo en 31.4% de los casos hay algún familiar que se hace cargo de ellos, mientras los padres están en el trabajo.

4.2. Objetivo general

Para averiguar la percepción que tienen los alumnos sobre su responsabilidad, el estudio se ha organizado en torno a cuatro dimensiones: desarrollo de capacidades para establecer una relación de responsabilidad con los demás; competencias que facilitan el análisis crítico y la comprensión de la realidad a la vez que el autocontrol de la propia conducta; desarrollo de la empatía; y conciencia de pertenencia a una comunidad y obligaciones que se tienen para con ella.

4.3. Dimensiones

4.3.1. Primera dimensión.- Capacidades para establecer una relación de responsabilidad:

Diez preguntas configuran esta dimensión, todas ellas de respuesta única.

Las cuestiones de esta primera dimensión se refieren al concepto de responsabilidad que tiene el alumno encuestado, cuándo considera que actúa responsablemente en los tres ámbitos en que se desenvuelve (familia, instituto y grupo de amigos), *qué pautas motivan o guían su comportamiento y actuaciones en cada uno de esos tres ámbitos* y qué actitud adopta ante las normas establecidas en estos tres ámbitos.

Las respuestas de los alumnos en esta dimensión nos dicen que éste, en general, se considera responsable cuando cumple con las tareas que contribuyen al bienestar de los demás; cuando se preocupa por los problemas de los mismos, en lo referente al ámbito familiar; atiende las explicaciones, los consejos e instrucciones de los profesores en el ámbito del instituto; se preocupa por lo que les ocurre, comparte sus problemas y le respeta y trata de agradar a sus amigos. En cuanto a sus actuaciones vienen altamente inducidas por su concepto de justicia, independientemente del acuerdo de los demás en los tres ámbitos de análisis (familia, instituto y amigos), si bien este porcentaje es mayor en el ámbito de las amistades, mientras que en el ámbito familiar muestra también una considerable influencia en sus actuaciones lo que los demás le dicen que haga. En cuanto a las normas, las cumple porque lo considera necesarias para la convivencia en todos los ámbitos excepto el de los amigos, donde la mayoría de sujetos afirman su inexistencia.

Cuadro 1.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “*Para ti ser responsable consiste en*”

Cumplir con las obligaciones que te señalan tus padres, profesores	67.0%
Cumplir con las tareas que contribuyen al bienestar de los demás	24.7%
NS	3.0%
NC	4.5%

La mayoría de los alumnos (más de la mitad) identifican “*ser responsable*” en general con cumplir con sus obligaciones, mientras que tan sólo uno de cada veinte alumnos encuestados lo define como cumplir con las tareas que contribuyen al bienestar de los demás. Por tanto, la responsabilidad como algo que emana de la normas está muy por encima de la preocupación por los demás.

Estas respuestas nos dicen que los alumnos tienen “claro” el concepto de responsabilidad en contra de la opinión de una buena parte del profesorado, aunque éste está orientado al cumplimiento de obligaciones.

Cuadro 2.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “*En mi familia considero que actúo responsablemente cuando*”

Me preocupo principalmente de atender mis cosas	30.2%
Me preocupo por los problemas de los otros miembros de la familia y comparto las tareas	63.6%
NS	3.1%
NC	3.1%

En cuanto a la segunda pregunta, que contempla el *Cuadro 2*, la respuesta que tiene un sentido más amplio (el alumno se considera responsable cuando a la vez comparte las tareas con los demás miembros de la familia y se preocupa por sus problemas) es la que tiene mayor aceptación.

Cuadro 3.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “*En el Instituto considero que actúo responsablemente cuando*”

Realizo diariamente el trabajo que me encargan los profesores	19.6%
Me preocupo por atender las explicaciones, los consejos y las instrucciones de los profesores y procuro participar y colaborar en las tareas de clase	73.5%
NS	2.1%
NC	4.8%

Esta pregunta, en la línea de la anterior, pero referida al ámbito del instituto, se enmarca en la misma tónica que la anterior, ya que siete de cada diez alumnos encuestados apuestan por considerarse responsables cuando su actuación engloba a todas las actitudes (atender las explicaciones, consejos e instrucciones de los profesores, participar y colaborar en las tareas de la clase) que no emanan directamente de las obligaciones o mandatos de otras personas, en este caso los profesores, sobre ellos.

Cuadro 4.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “Con mis amigos considero que actúo responsablemente cuando”

Cumplo con los acuerdos del grupo	20.3%
Atiendo los problemas de los otros y me preocupo por participar y colaborar en el grupo	73.9%
NS	3.8%
NC	2.1%

Del mismo modo, las respuestas de los informantes ante la pregunta de cuándo se consideran responsables en el ámbito de los amigos señala la tendencia de los sujetos a entender la responsabilidad como actuaciones más orientadas hacia los otros y el grupo que aquellas otras que tienen que ver con el cumplimiento de normas o acuerdos. Así, en el 73.9% de los casos, los alumnos consideran que actúan con responsabilidad cuando se preocupan por los problemas de los otros y por colaborar y participar en el grupo.

Si comparamos los resultados de aquello que los alumnos consideran actuar con responsabilidad en cada uno de los tres ámbitos - Cuadros 2-4 -, observaremos como la responsabilidad entendida como “responsabilidad hacia los otros” es más fuerte en el caso del ámbito de los amigos, seguido con un porcentaje similar por el ámbito del instituto.

Cuadro 5.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “Cuando estoy con mi familia, en el instituto, con los amigos”

	Familia	Instituto	Amigos
Hago lo que me dicen	34.4%	28.5%	3.8%
Hago lo que creo que es justo, aunque los demás no estén de acuerdo conmigo	57.4%	58.8%	81.8%
Procuro hacer lo mismo que los demás para no sentirme marginado	1.7%	6.5%	6.9%
NS	3.1%	3.1%	3.1%

NC	3.1%	3.1%	4.5%
----	------	------	------

En cuanto a las pautas que motivan el comportamiento o actuaciones de los alumnos en cada uno de los tres ámbitos -Cuadro5- podemos extraer la conclusión que en el comportamiento y la actitud del alumno está directamente influenciado por su sentido de justicia. De este modo, en cualquiera de los tres ámbitos, más de un 50% de los alumnos dicen tener muy presente el sentido de justicia. Es, no obstante en el ámbito de los amigos donde este sentido de la justicia ejerce una mayor fuerza e influencia sobre su comportamiento, induciéndolo en el 81.8% de los casos. El ámbito familiar parece ser aquel en el que el alumno muestra una actitud más de ‘sometimiento’, actuando tal y como le dicen en el 34.4% de los casos. Cabe también resaltar que los alumnos muestran un comportamiento más gregario en el ámbito educativo, donde un 6.9% de los sujetos se deja llevar por lo que hacen los demás para no sentirse marginado entre iguales.

Cuadro 6.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “En cuanto a las normas que hay en mi familia, en el instituto, en mi grupo de amigos”

	Familia	Instituto	Amigos
Las cumpla porque lo considero necesario para la convivencia	57.0%	57.4%	28.2%
Hago lo que creo que es justo, aunque los demás no Las cumpla porque me obligan y para evitar el castigo	20.6%	34.4%	0.3%
No hay normas	16.8%	2.7%	67.4%
NS	1.7%	1.4%	1.7%
NC	3.8%	4.1%	2.1%

De entre los aspectos en que suele coincidir la mayoría del profesorado, a la hora de calificar como poco responsable al alumnado, está el cumplimiento de las normas. Sin embargo, la percepción que tiene éste es que las cumple, y lo hace en primer lugar porque lo considera necesario para la convivencia (más de la mitad) -ver Cuadro 6-. Comparando los tres ámbitos de estudio, observamos cómo los alumnos perciben que es el instituto el ámbito donde se hace más necesario el cumplimiento de las normas para

la convivencia, seguido muy de cerca por el ámbito familiar. Frente a ello, el ámbito de los amigos se percibe como aquel en el que las normas no se aprecian como importantes para el buen funcionamiento del grupo; es más, 7 de cada 10 alumnos afirman la inexistencia de normas en este ámbito por entenderse como relaciones entre iguales. En el lado negativo cabe destacar que 1 de cada 3 alumnos nos dice que cumple las normas en el instituto para evitar el castigo o porque les obligan, seguido de cerca por el ámbito familiar, donde 1 de cada 5 alumnos reconoce cumplir las normas para evitar el castigo de los padres y no para procurar la convivencia. Resulta además inquietante que casi 1 de cada 5 alumnos no perciba la existencia de normas en el ámbito familiar, siendo éstas más percibidas en el instituto que en la familia.

De las respuestas a esta pregunta, podemos concluir que la responsabilidad de los alumnos a la hora de cumplir las normas lo es más por el convencimiento de su necesidad y conveniencia (mejora de la convivencia), que por los meramente punitivos (castigos) a excepción del ámbito de los amigos, por entender que en un porcentaje muy elevado de los casos, que no existen normas. Observaciones estas que deben contribuir a la reflexión de quienes apuestan por el continuo endurecimiento de los castigos frente al “salto de la norma”, frente al profesorado que opta por vías que lleven al alumno a la asunción de la responsabilidad como una necesidad para la convivencia.

4.3.2. Segunda dimensión.- Competencias que facilitan el análisis crítico y la comprensión de la realidad a la vez que el autocontrol de la propia conducta

Cuatro preguntas conforman esta segunda dimensión, cada una de ellas referida a los tres ámbitos de estudio: familia, instituto-profesores y grupo de amigos, es decir, de nuevo realizaremos un análisis por bloques.

La primera pregunta trata de indagar sobre la percepción que los alumnos tienen de las normas (cómo las consideran).

La segunda va dirigida a averiguar la actitud que adoptan los alumnos cuando están en situaciones consideradas comprometidas, como incumplir con lo que ellos pueden considerar su deber.

La tercera pregunta aborda la valoración que los alumnos hacen de la preocupación por ellos de su familia, profesores y amigos.

Con la cuarta y última se trata de saber la respuesta que los alumnos consideran más adecuada ante distintas situaciones que pueden ocurrir en sus ámbitos de relación.

Cuadro 7.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “La normas que hay en mi familia, en el instituto, en el grupo de amigos, las considero”

	Familia	Instituto	Amigos
Justas	54.3%	53.3%	18.2%
Injustas	5.2%	24.4%	2.4%
No están claras	12.0%	15.1%	8.6%
No hay normas, porque cada uno hace lo que considera que tiene que hacer	20.3%	1.0%	64.6%
NS	4.1%	4.1%	2.4%
NC	4.1%	2.1%	3.4%

Cuando se pregunta a los alumnos cómo considera las normas que existen en sus tres ámbitos de relación (familia, profesores y amigos), las respuestas ofrecen diferencias significativas según el ámbito. Así, mientras en el ámbito familiar para la mayoría de los encuestados éstas son consideradas justas (54.3%), esta percepción, seguida muy de cerca por la de las normas de instituto (53.3%), disminuye hasta el 18,2% en el grupo de amigos con el que se relaciona.

Por el contrario, mientras que la percepción de que las normas son injustas muestran un porcentaje muy bajo tanto en la familia como en el círculo familiar (5.2% y 2,4% respectivamente), el porcentaje crece significativamente hasta el 24.4% en el instituto.

Además, se aprecia que dónde menos claras están las normas para estos alumnos es en el instituto (el 15.1% considera que no están claras), porcentaje que va disminuyendo cuando se refiere al ámbito familiar (12.0%) y todavía más entre el grupo de amigos (8.6%).

Finalmente, en lo referente a la existencia de normas, cabe destacar que en la apreciación de los alumnos encuestados, el ámbito en el que consideran más clara la existencia de normas es el instituto (sólo el 1% considera que “no hay normas, porque cada uno hace lo que considera que tiene que hacer”), mientras que este porcentaje aumenta hasta el 20.3% en el ámbito familiar y hasta el 64.6% entre el grupo de amigos.

Cuadro 8.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “¿Qué actitud adoptas con tus padres, profesores, amigos, cuando estás en situaciones comprometidas para ti?”

	Familia	Profesores	Amigos
Las afronto, asumiendo las consecuencias	25.1%	26.5%	29.2%
Asumo las consecuencias y procuro rectificar mi actitud	50.2%	50.5%	44.3%
Trato de evitar el castigo, mintiendo si es preciso	14.1%	13.4%	2.4%
Me da igual lo que ocurra	5.8%	5.2%	12.0%
NS	2.7%	1.7%	6.2%
NC	2.1%	2.7%	5.8%

Al igual que en el caso anterior, cuando se pregunta a los alumnos sobre la actitud que adoptan cuando están ante situaciones comprometidas, las respuestas ofrecen diferencias significativas según el ámbito.

Así, mientras que en los ámbitos familiares y del instituto, las respuestas de los alumnos que dicen afrontar las consecuencias de sus actuaciones, asumiendo sus consecuencias, tienen porcentajes prácticamente idénticos (25.1% y 26.5% respectivamente), en el caso del ámbito de los amigos este porcentaje se eleva al 29.2%. Esto nos indica que están más dispuestos a asumir las consecuencias de sus actos en el grupo de amigos que ante la comunidad educativa o la familia.

Sin embargo, cuando al asumir las consecuencias se une la actitud de rectificación en el comportamiento es ámbito de los amigos en el que menos se está dispuesto a hacerlo (44.3%), frente al ámbito familia (50.2%) y en el centro educativo (50.5%). Por consiguiente es en el grupo de amigos dónde el alumno se muestra más proclive a asumir las consecuencias de su actitud pero no tanto a asumir sus consecuencias o modificar su comportamiento.

Por otra parte, cabe destacar que es en el ámbito familiar en el que los jóvenes encuestados tratan más de evitar el castigo, incluso mintiendo (14.1%) y por el contrario en el grupo de amigos donde menos (2.4%)

Finalmente, la indiferencia por la repercusión de sus actos es mayor es mayor entre los iguales (12.0%) que en el instituto (5.2%).

Cuadro 9.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “¿Cómo valora la preocupación que tienen tus padres, profesores, amigos, y el esfuerzo que hacen por darte lo mejor?”

	Familia	Profesores	Amigos
Lo valoro positivamente, aunque no lo demuestre	44.0%	25.4%	30.2%
Lo valoro positivamente y se lo demuestro esforzándome en responder a sus expectativas	46.0%	35.7%	46.4%
Pienso que es su obligación	2.7%	19.2%	2.7%
No creo que se preocupen mucho por mí	1.7%	11.7%	7.2%
NS	2.7%	1.7%	7.6%
NC	2.7%	6.2%	5.8%

Esta pregunta tenía el objetivo de conocer la valoración de los alumnos acerca de la preocupación que tienen por ellos sus padres, profesores y amigos.

Las respuestas nos dicen que las diferencias son suficientemente significativas según el ámbito, situándose la mayor valoración en los padres (el 44.0% dice valorarla positivamente aunque no lo demuestre) frente a los profesores (25.4%), que resulta ser el ámbito donde menos se valora la preocupación por ellos.

De igual forma, cuando el alumno ha de dar un paso más, no sólo valorar positivamente la preocupación que tienen por él, sino, además, demostrarla, el porcentaje sigue siendo mayor con los padres (46.0%) que con los profesores (35.7%), aunque en este caso la diferencia disminuya. Resulta curioso cómo las respuestas “valorar y demostrar” aumentan en el caso de los profesores frente a las de “valorar sin demostrar” (35.7% y 25.4% respectivamente).

En el ámbito de los amigos, de forma similar, la tendencia es mayor a “demostrar” (46.4%, casi la mitad de los encuestados) que a sólo “valorar”. Si bien ésta es la tendencia general en los tres grupos, las diferencias más significativas se encuentran en el ámbito de los amigos, lo que nos dice que para ellos es más importante demostrar a sus amigos que a sus padres y profesores.

Cabe destacar que los alumnos piensan que es obligación de los profesores preocuparse por ellos (19.2%). Sin embargo, esta misma respuesta, referida a los ámbitos familiares y del grupo de amigos ofrece porcentajes idénticos y prácticamente insignificantes (2.7%).

Asimismo reseñar que es también mayor el porcentaje de alumnos que considera que sus profesores no se preocupan por ellos (11.7%) que los padres (1.7) y los amigos (7.2%). Por tanto, los alumnos sí son conscientes que sus padres se preocupan por ellos, aunque no tanto los profesores.

Cuadro 10.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “Ante las distintas situaciones que puedan ocurrir en tu familia, con tus profesores, con tus amigos, respondes”

	Familia	Profesores	Amigos
Prestando atención	48.1%	50.5%	12.4%
Intentando colaborar en la solución de los problemas	11.0%	23.4%	50.5%
Implicándome y mostrando mi afecto	27.8%	8.2%	21.6%
Me da igual	2.7%	10.0%	5.2%
NS	2.7%	2.4%	4.8%
NC	7.6%	5.5%	5.5%

En la última pregunta de esta segunda dimensión se trata de conocer la respuesta que ofrecen los alumnos ante las distintas situaciones (comprometidas) que se le dan, siempre referido a los tres ámbitos estudiados: familia, profesores y amigos.

El porcentaje de aquellos que dicen prestar atención es significativamente más elevado con relación a los profesores, donde 1 de cada 2 alumnos dice prestar atención (50,5%), que con los amigos (12.4%), siendo las respuestas referidas a profesores y familia similares.

Por el contrario, es el ámbito de los amigos el más destacado en cuanto a la colaboración de los alumnos en la búsqueda de soluciones (50.5% frente al 23.4% en lo referente a los profesores y el 11.0% en el grupo de amigos). Esto muestra que los alumnos tienden más a colaborar en la solución de los problemas en el ámbito de los amigos, sobretodo si lo comparamos con el ámbito familiar, quizá por entender que en

el primero de los casos se trata de un grupo de iguales y todos tienen similar grado de responsabilidad a la hora de afrontar situaciones comprometidas, mientras que en la familia, la búsqueda de soluciones a un problema suele entenderse como responsabilidad de los progenitores.

Por el contrario, es en el ámbito familiar (27.8%, frente al 21.6% en el grupo de amigos y el 8.2% en lo referente a los profesores) el más destacado en cuanto a la implicación del alumno en la solución de los problemas. Ello, demuestra, sin duda, que los alumnos tienden más a colaborar en la solución de los problemas en el ámbito familiar, que en el del instituto e inclusive que con los amigos.

Por otra parte, cuando se trata de implicarse y mostrar su afecto, los alumnos optan por el ámbito familiar (27.8%), seguido de los amigos (21.6%) y lejos de las respuestas referidas a los profesores (8.2%).

4.4.3. Tercera dimensión.- Desarrollo de la empatía

Esta tercera dimensión, al igual que la segunda, está compuesta por 4 preguntas, dirigidas a los tres ámbitos (familia, profesores-instituto y amigos).

La primera de las preguntas versa sobre el trato, por parte de los alumnos encuestados, a padres, profesores y amigos.

La segunda se dirige a indagar sobre la posición de acercamiento y comprensión de los alumnos hacia las personas con las que habitualmente tienen trato.

La dedicación del alumno a su familia, profesores y amigos, es analizada en la tercera pregunta.

Finalmente, la percepción que tiene el alumno encuestado en cuanto a su posible adaptación a esas mismas personas es analizada en la cuarta de las preguntas.

Cuadro 11.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “¿Te planteas el firme propósito de no tratar a tus padres, profesores, amigos, con indiferencia?”

	Familia	Profesores	Amigos
Siempre	41.9%	30.9%	40.5%
Casi siempre	21.6%	19.2%	22.7%
A veces	15.5%	25.4%	15.8%
Nunca	11.7%	14.4%	11.7%
NS	3.4%	4.8%	3.8%
NC	5.2%	4.8%	5.5%

Con relación a esta primera pregunta, incluida dentro de la dimensión “desarrollo de la empatía”, podemos observar que las respuestas varían notablemente según el ámbito en el que se desenvuelve el alumno.

Así, mientras que el propósito de no tratar a los padres con indiferencia se produce en el 41.9% de los casos, este porcentaje baja 9 puntos, hasta situarse en el 30.9% cuando se trata de los profesores, mientras que en el caso de los amigos, la distancia es sólo de 1.4 puntos, alcanzando el 40.5% de los casos.

En la misma dirección, el porcentaje de alumnos que responde que sólo a veces o nunca se plantean tratar con indiferencia a las personas con las que habitualmente se relacionan asciende al 39.8% en el caso de los profesores, disminuyendo hasta el 27.3% con los amigos y situándose sólo en el 27.2% cuando se trata de sus padres.

Por tanto, podemos concluir que el propósito de mantener una buena relación afectiva del alumno es apreciado sobre todo cuando se trata de sus padres, ligeramente menos con los amigos y bastante distante cuando se trata de los profesores.

Cuadro 12.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “*Intentas acercarte a tus padres, profesores, amigos, con el ánimo de escucharles y comprenderles?*”

	Familia	Profesores	Amigos
Siempre	43.3%	20.6%	49.5%
Casi siempre	29.2%	29.2%	30.6%
A veces	20.3%	26.8%	14.1%
Nunca	4.5%	17.9%	3.1%
NS	1.0%	2.4%	1.0%
NC	1.7%	3.1%	1.7%

Cuando indagamos más sobre la relación de empatía del alumno con sus padres profesores y amigos -*Cuadro12*-, observamos que si bien a la hora de ofrecer una respuesta afectiva los padres se situaban en primer lugar, cuando se trata de escucharles y comprenderles, este primer lugar es ocupado por los amigos con el 80.1% de las respuestas, seguido de los padres, con el 72.5%, 7.6 puntos menos, y, nuevamente, los profesores vienen a ocupar el último lugar con el 49.8% de los casos.

Sobre este aspecto, es necesario precisar que mientras que tan sólo en el 3.1% de los casos el alumno encuestado responde que nunca intenta acercarse a los amigos con el ánimo de escucharles y comprenderles, lo que refuerza la relación afectiva que tienen con sus iguales, en el caso de los profesores hay un 17.9% de los alumnos que no intenta nunca acercarse a ellos.

Cuadro 13.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “¿Piensas que dedicas lo mejor de ti a tu familia, profesores, amigos?”

	Familia	Instituto	Amigos
Siempre	34.0%	16.5%	42.6%
Casi siempre	44.7%	35.1%	40.2%
A veces	15.8%	33.3%	10.0%
Nunca	2.1%	8.9%	2.4%
NS	1.7%	2.4%	2.1%
NC	1.7%	3.8%	2.7%

De igual forma al precisar la percepción del alumno en cuanto a si dedica lo mejor de él mismo a sus padres, profesores y amigos, la balanza vuelve a inclinarse del lado de los amigos. Así, en el 82.8% de los casos la respuesta es siempre o casi siempre con relación a los amigos, mientras que este porcentaje baja al 78.7% en el caso de los padres y al 51.6% cuando se trata de los profesores.

En las respuestas a estas preguntas observamos que en la medida en que la se trata de profundizar en la relación de empatía que el alumno tiene con las personas de su entorno, ésta va disminuyendo en lo concerniente a sus profesores.

Cuadro 14.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “¿Intentas adaptarte a las circunstancias que hay en tu familia, a tus profesores, a tus amigos, sin pretender que ellas se adapten a tus deseos?”

	Familia	Profesores	Amigos
Siempre	36.4%	17.5%	26.8%
Casi siempre	34.4%	29.2%	32.3%
A veces	17.5%	32.6%	25.8%
Nunca	3.8%	12.4%	6.9%
NS	1.7%	3.8%	3.8%
NC	6.2%	4.5%	4.5%

Finalmente, con la última pregunta de este ámbito se ha tratado de conocer si el alumno está más por adaptarse que porque los demás se adapten a él.

Las respuestas en consonancia con otras de este mismo ámbito vienen a demostrar que es con los profesores con quienes los alumnos sienten menos empatía.

Es en el caso de los padres donde los alumnos se sienten más dispuestos adaptarse sin pretender que éstos se adapten a ellos. Así, un 70.8% de los alumnos responde que siempre o casi siempre están dispuestos a adaptarse a sus padres sin pretendes que estos se adapten a ellos, porcentaje que disminuye 11.7% puntos en el caso de los amigos y hasta 24.1% puntos en el caso de los profesores.

En la pregunta que hace referencia a los profesores observamos que el porcentaje que está dispuesto a adaptase siempre o casi siempre es idéntico al que responde a veces o nunca. Es de destacar este dato, ya que sin duda nos va a dar una de las claves del concepto de en que medida el alumno se siente responsable con relación a sus profesores, lo que sin duda va a redundar en el clima de convivencia de la clase y en el propio proceso de enseñanza aprendizaje.

4.3.4. Cuarta dimensión.- Conciencia de pertenencia a una comunidad y obligaciones que se tienen:

La cuarta dimensión comprende tan sólo 3 preguntas, con las que se ha tratado de indagar en tres aspectos relativos a la conciencia de pertenencia y obligaciones que se tiene para con la familia, los profesores y los amigos.

En la primera se pregunta sobre la conciencia del alumno por solucionar los conflictos que suelen surgir en sus espacios de relación con los demás.

La segunda ha ido dirigidas a profundizar sobre esa conciencia de pertenencia a una comunidad, en el sentido de saber en qué medida el alumno tiene conciencia de su cooperación en la misma.

Con la última se ha tratado de ir más lejos, ya que se trata de saber el grado de conciencia que tiene el alumno sobre como su trato con los demás puede causar daño.

Con esta última dimensión concluye el cuestionario.

Cuadro 15.- Respuesta de los alumnos a la pregunta *“Te esfuerzas en perdonar y olvidar los roces y conflictos que a veces surgen en la familia, con tus profesores, con tus amigos?”*

	Familia	Instituto	Amigos
Siempre	56.7%	23.0%	37.5%
Casi siempre	25.1%	30.9%	36.4%
A veces	11.0%	25.1%	18.9%
Nunca	3.4%	15.1%	2.1%
NS	0.7%	1.4%	1.4%
NC	3.1%	4.5%	3.4%

La conclusión que nos da esta primera pregunta es que es la familia la comunidad en la que se tiene una mayor conciencia de pertenencia y de obligaciones. Así, la mayor parte de los alumnos (el 81.8%) dice esforzarse siempre o casi siempre en perdonar y olvidar

los roces que surgen en su familia, porcentaje que disminuye ligeramente hasta el 73.9% en el caso de los amigos y que se sitúa en el 53.9% en el caso de los profesores, sufriendo pues un descenso de casi 30 puntos con respecto a la familia.

Por tanto, al igual que en la pregunta anterior concluíamos afirmando que la menor relación de empatía se daba con los profesores, en ésta podemos comenzar diciendo que también la conciencia de pertenencia a una comunidad es menor en el centro educativo.

Cuadro 16.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “Cooperas en lograr el bienestar de tu familia, la clase y el grupo?”

	Familia	Instituto	Amigos
Siempre	59.5%	26.1%	56.7%
Casi siempre	29.2%	35.1%	28.9%
A veces	7.6%	28.5%	9.6%
Nunca	0.7%	6.5%	0.7%
NS	0.3%	0.3%	0.7%
NC	2.7%	3.1%	3.4%

La conciencia de pertenencia a la comunidad y las obligaciones para con ellas se concretan en esta pregunta, mediante la que directamente se interroga a los alumnos sobre su cooperación con el grupo.

De las respuestas obtenidas, podemos concluir que mientras que existe un alto grado de conciencia de las obligaciones para con la familia y los amigos (88.7% y 85.6% respectivamente), ésta disminuye en más de 25 puntos cuando se trata del funcionamiento de la clase, situándose en el 61.2%.

Por tanto, con las respuestas obtenidas en estas preguntas se confirma las diferencias significativas que existen en cuanto a la conciencia de pertenencia y obligaciones que se tiene con la familia y amigos y con el centro educativo, en la línea de la pregunta anterior.

Un dato preocupante que conviene tener en cuenta es que más de un tercio de los alumnos encuestados responde que la cooperación con los profesores para lograr el buen funcionamiento de la clase sólo se da a veces y casi nunca.

Cuadro 17.- Respuesta de los alumnos a la pregunta “¿Crees que en tus palabras puede haber cierta agresividad que puede herir o humillar a miembros de tu familia, a tus profesores o a tus amigos?”

	Familia	Instituto	Amigos
Siempre	4.1%	3.1%	2.7%
Casi siempre	4.8%	2.4%	6.2%
A veces	46.7%	27.1%	49.1%
Nunca	37.5%	56.7%	34.4%
NS	3.4%	4.8%	3.4%
NC	3.4%	5.8%	4.1%

Finalmente, con la última pregunta, que ilustra el Cuadro 16, se ha tratado conocer en que medida el alumno tiene conciencia de que con sus palabras puede hacer daño a las personas con las que se relaciona.

Las respuestas no ofrecen datos significativos al comparar los tres ámbitos: familia, profesores y amigos. Así, la mayoría de las respuestas (que oscila entre el 83.5 en el caso de los amigos y el 84.2% de la familia) vienen a confirmar que los alumnos no consideran que sean hirientes sus palabras. En el mismo sentido es muy bajo el porcentaje de los que creen que se puede dar esta circunstancia.

4.4. Análisis de los resultados tras la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad*

Cuadro 1.- Respuesta a la pregunta “*Para mi ser responsable consiste en*”

	(1)		(2)		(3)		(4)	
Primer Cuestionario	67.0%		24.7%		3.0%		4.5%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	3.0%	66.4%	20.9%	28.2%	2.2%	3.8%	3.7%	1.5%
2º D	4.5%	43.8%	12.5%	37.5%	6.3%	0.0%	37.5%	18.8%
3º	61.9%	57.9%	31.4%	33.6%	5.9%	1.9%	0.8%	6.5%
3º B	73.9%	30.0%	21.7%	60.0%	0.0%	0.0%	4.3%	10.0%

- (1) Cumplir las obligaciones que te señalan tus padres, profesores...
- (2) Cumplir con las tareas que contribuyen al bienestar de los demás.
- (3) NS
- (4) NC

Comentario.- En cuanto al concepto de responsabilidad, de las respuestas dadas por los alumnos se observa que en el grupo experimental de 2º que han participado del programa *Educación en la responsabilidad*, la concepción de ésta como *contribución al bienestar de los demás* aumenta 11.8 puntos con relación al concepto que tenía al comienzo de cursos, mientras que el resto de grupos sólo sube 3.5 puntos. En la misma tónica, pero todavía con mayor distancia se encuentra el grupo de 3º, en el que se incrementa en 35.3 puntos, mientras que en el resto de grupos sólo se aprecia un incremento de 8.9 puntos.

Por tanto, como conclusión a esta pregunta, se puede apreciar, sin temor a equivocaciones, que aquellos alumnos que han participado del programa tutorial de *Educación en la responsabilidad* (grupos experimentales) han incrementado notablemente su concepción de la responsabilidad en la hipótesis planteada que en el resto, que han actuado como grupos de control, 4.5%

Cuadro 2.- Respuesta a la pregunta “En mi familia considero que actúo responsablemente cuando”

	(1)		(2)		(3)		(4)	
Primer Cuestionario	30.2%		63.6%		3.1%		3.1%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2°	29.9%	32.1%	66.4%	61.8%	2.2%	6.1%	1.5%	0.0%
2° D	31.3%	50.0%	37.5%	31.3%	0.0%	6.3%	31.3%	12.5%
3°	30.5%	29.9%	63.6%	66.4%	4.2%	1.9%	1.9%	1.9%
3° B	30.4%	25.0%	65.2%	55.0%	4.3%	0.0%	0.0%	20.0%

- (1) Me ocupo principalmente de atender mis cosas.
- (2) Me preocupo por los problemas de los otros miembros de la familia y comparto las tareas.
- (3) NS
- (4) NC

Comentario.- Cuando se centra el concepto de *responsabilidad* en la familia apreciamos que hay una mejora significativa en la apreciación de ésta como respuesta a sus obligaciones en el grupo experimental de 2° (19.8 puntos más), mientras que en el grupo experimental de 3° hay una ligera disminución de 5.2 puntos. En cuanto a los grupos experimentales los resultados son similares a los apreciados en el cuestionario primitivo.

Sin embargo, en la concepción de la *responsabilidad* como preocuparse y compartir con los demás en ambos casos hay una disminución importante, especialmente en el grupo experimental de 2° (-33.3 puntos) y mucho menos significativa en el grupo experimental de 3° (-8.3 puntos).

La explicación puede ser el resultado del alto número de encuestados que no contestan 12.5% en el grupo experimental de 2° y 29.0% en el de 3°, que contrasta enormemente con el insignificante porcentaje de los alumnos de los grupos de control en esta casilla.

Por ello, podemos llegar a la conclusión que el concepto de responsabilidad unido a la preocupación por los demás miembros de la familia no ha está claro.

Cuadro 3.- Respuesta a la pregunta “En el Instituto considero que actúo responsablemente cuando”

	(1)		(2)		(3)		(4)	
Primer Cuestionario	19.6%		73.5%		2.1%		4.8%4.8%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	
2º	15.7%	19.1%	74.6%	71.0%	3.0%	3.1%	6.07%	6.9%
2º D	31.3%	43.8%	56.3%	25.0%	0.0%	18.8%	12.5%	12.5%
3º	19.5%	22.4%	78.0%	70.1%	0.8%	1.9%	1.7%	5.6%
3º B	34.8%	30.0%	56.5%	55.0%	4.3%	5.0%	4.3%	10.0%

- (1) Realizo diariamente el trabajo que me encargan los profesores.
- (2) Me preocupo por atender las explicaciones, los consejos y las instrucciones de los profesores y procuro participar y colaborar en las tareas de clase.
- (3) NS
- (4) NC

Comentario.- Cuando se centra el concepto de *responsabilidad* en el Instituto, al igual que en el caso de la familia, se observa que hay una mejora significativa en la apreciación de ésta como respuesta a sus obligaciones en el grupo experimental de 2º (+24.2 puntos), así como en el de 3º (+10.4 puntos).

Por tanto, también aquí, y de una forma más clara la mejora se produce en la concepción de la responsabilidad como cumplimiento de las tareas que le encargan los profesores, lo cual entra dentro de la lógica del alumno en estas edades.

Cuadro 4.- Respuesta a la pregunta “Con mis amigos considero que actúo responsablemente cuando”

	(1)		(2)		(3)		(4)	
Primer Cuestionario	20.3%		73.9%		3.8%		2.1%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	21.6%	19.1%	73.1%	70.2%	2.2%	3.8%	3.0%	6.1%
2º D	20.05%	12.5%	62.5%	62.5%	12.5%	6.3%	0.0%	18.8%
3º	17.8%	14.0%	78.0%	75.7%	2.5%	5.6%	1.7%	4.7%
3º B	21.7%	15.0%	65.2%	75.0%	13.0%	5.0%	0.0%	5.0%

- (1) Cumplimiento con los acuerdos del grupo.
- (2) Atiendo los problemas de los otros y me preocupo por participar y colaborar con el grupo.
- (3) NS
- (4) NC

Comentario.- Por el contrario, en lo referente al grupo de amigos, el concepto de *responsabilidad* disminuye en ambos grupos experimentales en el *cumplimiento de los acuerdos del grupo* (-7.2 puntos en 2º y -5.3 puntos en 3º).

Sin embargo, en los grupos experimentales de 3º se aprecia una ligera disparidad, ya que mientras en 2º la disminución es de -11.4 (la misma que en los grupos de control), en 3º hay una ligera desviación positiva hacia ambos grupos (+1.8 puntos y +1.1 puntos).

En este caso, se puede concluir que el programa no ha influido en la mejora del concepto de responsabilidad en lo concerniente al ámbito del grupo de amigos.

Cuadro 5.- Respuesta a la pregunta “*Cuando estoy con mi familia*”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
Primer Cuestionario	34.4%		57.4%		1.7%		3.1%		3.1%	
2°	42.5%	32.1%	50.0%	60.3%	1.5%	2.3%	2.2%	2.3%	3.0%	3.1%
2° D	18.8%	25.0%	56.3%	68.8%	6.3%	0.0%	6.3%	0.0%	12.5%	6.3%
3°	26.3%	27.1%	66.1%	61.7%	1.7%	1.9%	4.2%	4.7%	1.7%	4.7%
3° B	39.1%	35.0%	56.5%	50.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%	4.3%	10.0%

- (1) Hago lo que me dicen.
- (2) Hago lo que creo que es justo aunque los demás no estén de acuerdo conmigo.
- (3) Procuero hacer lo mismo que los demás para no sentirme marginado.
- (4) NS
- (5) NC

Comentario.- Con esta cuestión se trata de indagar en la actitud del alumno, en su respuesta, dentro de la familia. Los datos más significativos son los siguientes:

En el grupo experimental de 2°, alumnos que han participado del programa *Educación en la responsabilidad*, se produce una ligera desviación (2.5 puntos) entre quienes responden *Hago lo que creo que es justo aunque los demás no estén de acuerdo conmigo*, frente a los 10.3 puntos del grupo experimental. En cuanto a la obediencia a las órdenes familiares el incremento del grupo experimental es de 6.2 puntos, mientras que en el grupo de control se produce un descenso de -10.4 puntos.

En cuanto al grupo experimental de 3° no se aprecian diferencias significativas en sus respuestas, al igual que ocurre con el grupo de control.

Cuadro 6.- Respuesta a la pregunta “Cuando estoy con en el Instituto”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
Primer Cuestionario	28.5%		58.8%		6.5%		3.1%		3.1%	
2°	29.1%	22.1%	57.5%	62.6%	6.7%	7.6%	2.2%	4.6%	4.5%	3.1%
2° D	25.0%	18.8%	50.0%	50.0%	6.3%	12.5%	6.3%	6.3%	12.5%	12.5%
3°	28.8%	29.0%	61.0%	57.9%	6.8%	5.6%	3.4%	4.7%	0.0%	2.8%
3° B	28.5%	35.0%	58.8%	50.0%	6.5%	5.0%	3.1%	10.0%	3.1%	0.0%

(1) Hago lo que me dicen.

(2) Hago lo que creo que es justo aunque los demás no estén de acuerdo conmigo.

(3) Procuo hacer lo mismo que los demás para no sentirme marginado.

(4) NS

(5) NC

Comentario.- Con esta cuestión se trata de indagar en la actitud del alumno, en su respuesta, dentro del Instituto. Los datos más significativos son los siguientes:

En el grupo experimental de 2°, alumnos que han participado del programa *Educación en la responsabilidad*, se produce un descenso de -6.2 puntos en la respuesta *Hago lo que me dicen*, que coincide con idéntico porcentaje (+6.2 puntos) de aquellos que dicen *Procuo hacer lo mismo que los demás para no sentirme marginado*.

En cuanto al grupo experimental de 3° se produce una desviación de +6.5 puntos en la respuesta *Hago lo que me dicen*, mientras que en el grupo de control sólo se incrementa en 1.2 puntos. El descenso más significativo se da en la respuesta *Hago lo que creo que es justo aunque los demás no estén de acuerdo conmigo*, con una desviación de -8.8 puntos en el grupo experimental y de 3.1 puntos en el grupo de control.

Cuadro 7.- Respuesta a la pregunta “*Cuando estoy con mis amigos*”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
Primer Cuestionario	3.8%		81.8%		6.9%		3.1%		4.5%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2°	4.5%	4.6%	80.6%	81.7%	7.5%	3.8%	3.0%	4.6%	4.5%	4.6%
2° D	0.0%	0.0%	81.3%	75.0%	0.0%	18.8%	0.0%	6.3%	0.0%	0.0%
3°	2.8%	5.4%	83.1%	82.2%	6.8%	4.7%	4.2%	5.6%	2.5%	4.7%
3° B	5.0%	40.0%	81. %	20.0%	6.9%	10.0%	3.1%	5.0%	4.9%	0.0%

(1) Hago lo que me dicen.

(2) Hago lo que creo que es justo aunque los demás no estén de acuerdo conmigo.

(3) Procuo hacer lo mismo que los demás para no sentirme marginado.

(4) NS

(5) NC

Comentario.- Finalmente, planteamos la misma cuestión pero referida al ámbito de los amigos. Los datos más significativos son los siguientes:

En el grupo experimental de 2°, alumnos que han participado del programa *Educar en la responsabilidad*, se produce una ligera desviación (-6.3.0 puntos) entre quienes responden *Hago lo que creo que es justo aunque los demás no estén de acuerdo conmigo*, frente a los 1.1 puntos de incremento en el grupo experimental. En cuanto a la obediencia a las órdenes familiares no se produce desviación en ninguno de los dos grupos. Si se produce un incremento importante del 0.0% al 18.8% entre aquellos alumnos del grupo experimental que optan por *hacer lo mismo que los demás para no sentirse marginado*, mientras en el grupo de control hay una ligera disminución de 3.7 puntos.

En cuanto al grupo experimental de 3° es muy significativo en el grupo experimental el incremento del número de respuestas *Hago lo que me dicen* (35.0 puntos), mientras que en el grupo de control es de sólo 2.6 puntos. La variación también es de destacar en la respuesta *Hago lo que creo que es justo aunque los demás no estén de acuerdo conmigo*, en la que el grupo experimental disminuye sus respuestas en 59.0 puntos, frente a una ligera variación de 0.8 puntos en el grupo de control.

Cuadro 8.- Respuesta a la pregunta “En cuanto a las normas que hay en mi familia”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
Primer Cuestionario	57.0%		20.6%		16.8%		1.7%		3.8%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2°	68.7%	57.3%	16.4%	20.6%	11.9%	16.8%	0.7%	3.8%	2.2%	0.8%
2° D	31.3%	31.3%	6.3%	25.0%	50.0%	31.3%	0.0%	6.3%	12.5%	0.0%
3°	50.0%	51.4%	24.6%	21.5%	17.8%	15.9%	3.4%	5.6%	4.2%	4.7%
3° B	57.0%	40.0%	20.6%	20.0%	16.8%	15.0%	1.7%	10.0%	3.8%	0.0%

- (1) Las cumpla porque lo considero necesario para la convivencia.
- (2) Las cumpla porque me obligan y para evitar el castigo.
- (3) No hay normas.
- (4) NS
- (5) NC

Comentario.- Indagando sobre el motivo que induce al cumplimiento de las normas familiares encontramos los siguientes datos:

En el grupo experimental de 2°, alumnos que han participado del programa *Educación en la responsabilidad*, se produce un incremento de 18.7 puntos entre los alumnos que dicen cumplirlas *porque les obligan y para evitar el castigo*, mientras que en el grupo de control el incremento es sólo de 4.2 puntos. En cuanto a la respuesta *las cumpla porque lo considero necesario para la convivencia* no existe variación en el grupo experimental, mientras que en el grupo de control la desviación es de -11.4 puntos. También es importante destacar que en la respuesta *No hay normas* se produce un descenso de 18.7 puntos en el grupo experimental, mientras que, por el contrario, en el grupo de control aumenta esta percepción en 4.9 puntos.

Por lo que respecta al grupo de 3° experimental no se producen diferencias significativas con relación al grupo de control en un comparativo del cuestionario cumplimentado antes de la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* y después de aplicarlo. Cabe señalar, no obstante, que en el grupo experimental de 3° crece el número de alumnos que consideran que no hay normas en 8.2 puntos.

Cuadro 9.- Respuesta a la pregunta “En cuanto a las normas que hay en el Instituto”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
Primer	57.4%		34.4%		2.7%		1.4%		4.1%	
Cuestionario										
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2°	64.2%	51.9%	29.9%	39.7%	0.7%	3.8%	0.7%	2.3%	4.5%	0.8%
2° D	43.8%	37.5%	50.0%	56.3%	0.0%	6.3%	0.0%	0.0%	6.3%	0.0%
3°	57.6%	51.4%	34.7%	35.5%	3.4%	4.7%	2.5%	3.7%	1.7%	4.7%
3° B	26.1%	15.0%	47.8%	70.0%	13.0%	5.0%	0.0%	5.0%	13.0%	5.0%

- (1) Las cumpla porque lo considero necesario para la convivencia.
- (2) Las cumpla porque me obligan y para evitar el castigo.
- (3) No hay normas.
- (4) NS
- (5) NC

Comentario.- En cuanto al motivo que induce al cumplimiento de las normas en el Instituto encontramos los siguientes datos a destacar:

En el grupo experimental de 2°, alumnos que han participado del programa *Educación en la responsabilidad*, se produce un incremento de 6.3 puntos entre los alumnos que dicen cumplirlas *porque les obligan y para evitar el castigo*, mientras que en el grupo de control el incremento es de 9.8 puntos. En cuanto a la respuesta *las cumpla porque lo considero necesario para la convivencia* en el grupo experimental se produce una desviación de -6.3 puntos, mientras que en el grupo de control la desviación es de -12.3 puntos. También es importante destacar que en la respuesta *No hay normas* se produce un incremento de 6.3 puntos en el grupo experimental, mientras que en el grupo de control aumenta esta percepción en 1.3 puntos.

Por lo que respecta al grupo de 3° experimental se producen un importante aumento entre aquellos que dicen cumplirlas *porque les obligan y para evitar el castigo* de 22.2 puntos, mientras que esta misma respuesta en el grupo de control apenas sufre variación (0.8 puntos). En cuanto a la respuesta *las cumpla porque lo considero necesario para la convivencia* en el grupo experimental se produce una desviación de -11.1 puntos y en el grupo de control de -6.2 puntos. Finalmente, cabe reseñar el importante descenso (-8

puntos) en los alumnos del grupo experimental de 3º que consideran que *No hay normas*.

Cuadro 10.- Respuesta a la pregunta “*En cuanto a las normas que hay en mi grupo de amigos*”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)	
Primer Cuestionario	28.2%		0.3%		67.4%		1.7%		2.1%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	33.6%	36.6%	0.7%	0.8%	61.2%	58.0%	2.2%	2.3%	2.2%	0.8%
2º D	6.3%	18.8%	0.0%	0.0%	93.8%	75.0%	0.0%	6.3%	0.0%	0.0%
3º	25.4%	28.0%	0.0%	4.7%	71.2%	57.9%	0.8%	6.5%	0.8%	2.8%
3º B	26.1%	30.0%	47.8%	0.0%	13.0%	60.0%	0.0%	0.0%	13.0%	10.0%

- (1) Las cumpla porque lo considero necesario para la convivencia.
- (2) Las cumpla porque me obligan y para evitar el castigo.
- (3) No hay normas.
- (4) NS
- (5) NC

Comentario.- Por último, en el ámbito de los amigos, observamos los siguientes datos en cuanto al motivo que induce al cumplimiento de las normas:

En el grupo experimental de 2º, alumnos que han participado del programa *Educación en la responsabilidad*, el dato más significativo es el descenso de aquellos que consideran que *no hay normas en el grupo* (-18.2 puntos) frente a los del grupo de control (-3.2 puntos). En consonancia con esto, se incrementa en 12.5 puntos el porcentaje de alumnos del grupo experimental que dice cumplir las normas porque lo considera necesario para la convivencia, mientras que en el grupo de control este incremento sólo alcanza los 3.0 puntos.

En el grupo experimental de 3º, alumnos que han participado del programa *Educación en la responsabilidad*, el dato más significativo es el incremento de aquellos que consideran que *no hay normas en el grupo* (47.0 puntos) frente a la disminución del grupo de control (-13.3 puntos). Por otra parte, cabe reseñar que se incrementa en 3.9 puntos el porcentaje de alumnos del grupo experimental que dice cumplir las normas porque lo considera necesario para la convivencia, mientras que en el grupo de control este incremento alcanza los 2.6 puntos.

Cuadro 11.- Respuesta a la pregunta “Las normas que existen en mi familia, las considero”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	54.3%		5.2%		12.0%		20.3%		4.1%		4.1%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	67.9%	61.8%	3.0%	7.6%	6.7%	9.2%	15.7%	17.6%	2.2%	2.3%	4.5%	1.5%
2º D	25.0%	56.3%	12.5%	0.0%	6.3%	6.3%	43.8%	25.0%	6.3%	6.3%	6.3%	6.1%
3º	44.9%	43.9%	6.8%	9.3%	17.8%	17.8%	21.2%	19.6%	5.1%	4.7%	4.2%	4.7%
3º B	43.5%	45.0%	4.3%	5.0%	17.4%	20.0%	26.1%	10.0%	8.7%	10.0%	0.0%	3.4%

- (1) Justas
- (2) Injustas
- (3) No están claras
- (4) No hay normas, porque cada uno hace lo que considera que tiene que hacer
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- En cuanto a la percepción que los alumnos tienen sobre las normas que hay en la familia es preciso destacar el fuerte incremento producido en la consideración de que estas son *justas* en lo referente al grupo experimental, singularmente en 2º (+31.3 puntos después de la aplicación del programa, frente a la disminución que se da en los grupos de control (-6.1 puntos). Inclusive se supera la media del primer cuestionario en 2.0 puntos.

Por lo que se refiere al grupo experimental de 3º, su incremento es sensiblemente inferior (tan sólo 1.5 puntos, si bien hay que destacar que en el grupo de control la percepción de las normas familiares como *justas* disminuye en 1.0 punto.

Por tanto, se puede concluir que la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* ha contribuido a que los alumnos perciban las normas que hay en su familia como justas, disminuyendo, especialmente en 2º aquellos que las consideran *injustas* hasta quedar en un 0.0%

Cuadro 12.- Respuesta a la pregunta “Las normas que existen en el Instituto, las considero”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	53.3%		24.4%		15.1%		1.0%		4.1%		2.1%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2°	62.7%	48.9%	17.9%	21.4%	13.4%	22.9%	0.7%	3.1%	3.0%	3.1%	2.2%	0.8%
2° D	25.0%	50.0%	25.0%	37.5%	31.3%	6.3%	0.0%	0.0%	18.8%	6.3%	0.0%	2.8%
3°	50.0%	49.5%	28.0%	23.4%	16.1%	16.8%	0.0%	3.7%	4.2%	3.7%	1.7%	0.0%
3° B	34.8%	30.0%	43.5%	35.0%	8.7%	10.0%	8.7%	5.0%	0.0%	5.0%	4.3%	15.0%

- (1) Justas
- (2) Injustas
- (3) No están claras
- (4) No hay normas, porque cada uno hace lo que considera que tiene que hacer
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Por lo que se refiere a la percepción que los alumnos tienen sobre las normas que existen en el Instituto cabe destacar que la valoración de las mismas esta en consonancia con la que se hace acerca de las normas existentes en la familia. Así, el grupo experimental de 2° incrementa la percepción de que son *justas* en 25.0 puntos, mientras que el grupo de control disminuye en 23.8 puntos.

En cuanto al grupo experimental de 3°, por el contrario, observamos que la percepción de que estas son *justas* disminuye en 5.2 puntos, mientras que el grupo de control se mantiene en porcentajes similares. Asimismo, es preciso destacar que en este grupo se incrementa el porcentaje de los alumnos que contestan NS/NC en 15.3 puntos.

Cabe destacar que la percepción de las normas del Instituto como *injustas* aumenta en el grupo experimental de 2° en 12.5 puntos, mientras que en el 3° experimental disminuye en 13.5 puntos.

Así, se puede concluir que los resultados de la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* es desigual según se trate de 2° o 3° curso.

Cuadro 13.- Respuesta a la pregunta “Las normas que existen en el grupo de amigos, las considero”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	18.2%		2.4%		8.6%		64.6%		2.4%		3.4%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	23.9%	25.2%	4.5%	3.1%	9.0%	6.9%	59.0%	58.0%	0.0%	6.3%	3.0%	1.5%
2º D	0.0%	31.3%	0.0%	0.0%	6.3%	0.0%	81.3%	56.3%	12.5%	6.3%	0.0%	1.9%
3º	14.4%	18.7%	0.8%	1.9%	9.3%	7.5%	67.8%	66.4%	3.4%	3.7%	4.2%	6.3%
3º B	17.4%	5.0%	0.0%	5.0%	4.3%	5.6%	69.6%	80.0%	10.3%	10.0%	4.3%	0.0%

- (1) Justas
- (2) Injustas
- (3) No están claras
- (4) No hay normas, porque cada uno hace lo que considera que tiene que hacer
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- En lo referente a la valoración de las *normas que existen en el grupo de amigos* es de destacar que el grupo experimental de 2º incrementa su percepción de que son justas pasando del 0.0% al 31.3%, 13.3 puntos por encima de la media, mientras que en el grupo de control sólo se incrementa en 1.3 puntos. Disminuyendo, al mismo tiempo la percepción de que no hay normas en 25.0 puntos en el grupo experimental, mientras sólo lo hace en 1.0 punto en el grupo de control.

Por el contrario, en el grupo experimental de 3º lo más resaltante es que disminuye en 12.4 puntos la percepción de que las normas son *justas*, se incrementa en 5.0 puntos la percepción de que son *injustas* y en 10.4 puntos la *inexistencia de normas*.

Cuadro 14.- Respuesta a la pregunta *¿Qué actitud adoptas con tus padres, cuando estás ante situaciones comprometidas para ti, como por ejemplo incumplir con tu deber?*

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	25.1%		50.2%		14.1%		5.8%		2.7%		2.1%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2°	28.4%	26.7%	54.5%	46.6%	9.0%	13.0%	3.0%	5.3%	3.0%	4.6%	2.2%	3.8%
2° D	25.0%	31.3%	25.0%	25.0%	31.3%	18.8%	6.3%	12.5%	6.3%	6.3%	6.3%	5.6%
3°	22.0%	26.2%	48.3%	43.9%	15.3%	12.1%	10.2%	9.3%	2.5%	2.8%	1.7%	6.3%
3° B	21.7%	40.0%	52.2%	35.0%	26.1%	10.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%	0.0%	5.0%

- (1) Las afronto asumiendo las consecuencias.
- (2) Asumo las consecuencias y procuro rectificar mi actitud.
- (3) Trato de evitar el castigo, mintiendo si es preciso.
- (4) Me da igual lo que ocurra.
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Al indagar sobre la *actitud del alumno ante situaciones comprometidas para él en el ámbito de la familia* observamos que en el grupo experimental de 2° se da una mejora en tanto que las *afronta asumiendo sus consecuencias* de 6.3 puntos, mientras que en los grupos experimentales la situación permanece prácticamente invariable (-1.7 puntos).

En cuanto al grupo experimental de 3° se da una importante mejora, pasando del 21.7% al 40.0% (18.3 puntos). Mientras que la mejora en los grupos experimentales es de tan sólo 4.2 puntos.

Por consiguiente, se puede concluir que la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* tiene resultados positivos en la respuesta del alumno ante situaciones comprometidas para él.

Cuadro 15.- Respuesta a la pregunta “¿Qué actitud adoptas en el Instituto, cuando estás ante situaciones comprometidas para ti, como no llevar las tareas hechas, no haber estudiado la lección, suspender un examen...?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	26.5%		50.5%		13.4%		5.2%		1.7%		2.7%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	25.4%	27.5%	56.0%	51.5%	9.7%	10.7%	5.2%	5.3%	0.7%	3.1%	3.0%	2.3%
2º D	31.3%	31.3%	43.8%	25.0%	6.3%	25.0%	6.3%	12.5%	0.0%	6.3%	4.3%	4.7%
3º	26.3%	24.3%	47.5%	46.7%	16.9%	16.8%	5.1%	4.7%	3.4%	2.8%	0.8%	0.0%
3º B	30.4%	25.0%	39.1%	50.0%	21.7%	10.0%	4.3%	5.0%	0.0%	3.3%	4.3%	5.0%

- (1) Las afronto asumiendo las consecuencias.
- (2) Asumo las consecuencias y procuro rectificar mi actitud.
- (3) Trato de evitar el castigo, mintiendo si es preciso.
- (4) Me da igual lo que ocurra.
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- La misma pregunta referida al ámbito escolar ofrece, por el contrario, resultados distintos. Así, en el grupo experimental de 2º no existe variación en las respuestas, mientras que en el grupo experimental de 3º se produce un retroceso de -5.4 puntos.

No obstante, es preciso resaltar que en el grupo experimental de 3º si se produce una significativa mejora de 10.9 puntos a la hora de *asumir las consecuencias y procurar rectificar la actitud*.

Cuadro 16.- Respuesta a la pregunta “¿Qué actitud adoptas con tus amigos, cuando estás ante situaciones comprometidas para ti, como no respetar a los demás, haber sido desleal con ellos...?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	29.2%		44.3%		2.4%		12.0%		6.2%		5.8%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	30.6%	31.3%	44.8%	43.5%	1.5%	5.3%	9.7%	6.9%	6.7%	9.9%	6.7%	3.1%
2º D	12.5%	18.8%	31.3%	43.8%	6.3%	6.3%	31.3%	12.5%	18.8%	6.3%	0.0%	11.2%
3º	29.7%	20.6%	48.3%	38.3%	2.5%	5.6%	10.2%	17.8%	4.2%	6.5%	5.1%	12.5%
3º B	30.4%	25.0%	30.4%	41.2%	4.3%	5.1%	21.7%	12.0%	4.3%	8.0%	8.7%	15.0%

- (1) Las afronto asumiendo las consecuencias.
- (2) Asumo las consecuencias y procuro rectificar mi actitud.
- (3) Trato de evitar el castigo, mintiendo si es preciso.
- (4) Me da igual lo que ocurra.
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- En el ámbito de los amigos, en el curso experimental de 2º se produce un importante mejora tanto en la primera como en la segunda respuesta, pasando, en el primero de los casos del 12.5% al 18.8%, y en el segundo, del 31.3% al 43.8%, porcentaje muy por encima del logrado en los grupos de control que prácticamente permanecen invariables.

En el grupo experimental de 3º, la variación significativa se da en la segunda respuesta *Asumo las consecuencias y procuro rectificar mi actitud*, en donde se da un incremento de 9.8 puntos.

También es interesante resaltar que la opción por la respuesta *Me da igual lo que ocurra* sufre un fuerte retroceso en los grupos experimentales (-18.8 puntos en 2º y -9.3 puntos en 3º), mientras que permanece prácticamente invariable en los grupos de control.

Ello, refuerza la idea de la efectividad de la aplicación del programa.

Cuadro 17.- Respuesta a la pregunta “¿Cómo valoras la preocupación que tienen tus padres y el esfuerzo que hacen para darte lo mejor?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	44.0%		46.0%		2.7%		1.7%		2.7%		2.7%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2°	31.3%	38.9%	58.2%	51.1%	1.5%	6.9%	0.7%	0.8%	2.2%	0.8%	6.0%	1.5%
2° D	43.8%	50.0%	43.8%	37.5%	6.3%	6.3%	0.0%	0.0%	6.3%	6.3%	0.0%	5.6%
3°	55.9%	50.5%	35.6%	33.6%	3.4%	4.7%	2.5%	1.9%	2.5%	3.7%	0.0%	0.0%
3° B	56.5%	60.0%	30.4%	25.0%	4.3%	0.0%	4.3%	5.0%	4.3%	5.0%	0.0%	5.0%

- (1) Lo valoro positivamente, aunque no lo demuestre.
- (2) Lo valoro positivamente y se lo demuestro esforzándome en responder a sus expectativas.
- (3) Pienso que es su obligación
- (4) No creo que se preocupen por mí.
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- La valoración de la preocupación de los padres por el alumno es la siguiente pregunta que se plantea en el cuestionario.

Observamos que en el grupo experimental de 2° se da un incremento en la frecuencia de respuestas *Lo valoro positivamente, aunque no lo demuestre* de 6.2 puntos, mientras que en los grupos de control la variación es de 7.6 puntos.

En cuanto a 3°, en el grupo experimental se da una variación de 3.5 puntos, mientras que en los grupos de control lo es de -5.4 puntos.

En ninguno de los casos existe variación positiva en la respuesta *Lo valoro positivamente y se lo demuestro esforzándome en responder a sus expectativas*.

Cuadro 18.- Respuesta a la pregunta “¿Cómo valoras la preocupación que tienen tus profesores y el esfuerzo que hacen para darte lo mejor?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	25.4%		35.7%		19.2%		11.7%		1.7%		6.2%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	19.4%	29.8%	42.5%	34.4%	14.9%	22.1%	11.2%	9.2%	1.5%	0.8%	10.4%	3.8%
2º D	37.5%	31.3%	31.3%	43.8%	18.8%	18.8%	6.3%	6.3%	0.0%	1.9%	6.3%	5.6%
3º	31.4%	35.5%	33.1%	27.1%	21.2%	19.6%	11.0%	10.3%	1.7%	0.0%	1.7%	0.0%
3º B	21.7%	25.0%	13.0%	20.0%	34.8%	25.0%	21.7%	30.0%	4.3%	0.0%	4.3%	0.0%

- (1) Lo valoro positivamente, aunque no lo demuestre.
- (2) Lo valoro positivamente y se lo demuestro esforzándome en responder a sus expectativas.
- (3) Pienso que es su obligación
- (4) No creo que se preocupen por mí.
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Al contrario que en la pregunta anterior, es en el ámbito del Instituto en donde se va una variación positiva en la respuesta *Lo valoro positivamente y se lo demuestro esforzándome en responder a sus expectativas.*

En el curso experimental de 2º la variación es de 12.5 puntos, mientras que en los grupos de control disminuye en -8.1 puntos.

En el grupo experimental de 3º el incremento alcanza los 7 puntos (pasando del 13.0% al 20.0%), mientras que en los grupos de control se da una disminución de -6 puntos.

Por tanto, se puede concluir que el programa repercute positivamente en el ámbito escolar, en el que los alumnos que han participado del mismo no sólo valoran positivamente el esfuerzo de sus profesores, sino que, además, se esfuerzan en responder a las expectativas depositadas en ellos.

Cuadro 19.- Respuesta a la pregunta “¿Cómo valoras la preocupación que tienen tus amigos y el afecto que muestran por ti?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	30.2%		46.4%		2.7%		7.2%		7.6%		5.8%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2°	25.4%	29.0%	48.5%	55.0%	3.0%	3.1%	7.5%	5.3%	7.5%	4.6%	8.2%	3.1%
2° D	43.8%	12.5%	31.3%	56.3%	0.0%	25.0%	12.5%	6.3%	12.5%	0.0%	0.0%	6.5%
3°	30.5%	27.1%	50.8%	51.4%	3.4%	1.9%	5.1%	5.6%	6.8%	7.5%	3.4%	0.0%
3° B	47.8%	30.0%	21.7%	35.0%	0.0%	0,0%	13.0%	15.0%	8.7%	0.0%	8.7%	20.0%

- (1) Lo valoro positivamente, aunque no lo demuestre.
- (2) Lo valoro positivamente y se lo demuestro esforzándome en responder a sus expectativas.
- (3) Pienso que es su obligación
- (4) No creo que se preocupen por mí.
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- De igual forma, en el grupo de amigos, se observa una variación positiva en la respuesta *Lo valoro positivamente y se lo demuestro esforzándome en responder a sus expectativas.*

En el grupo experimental de 2°, ésta variación alcanza los 25 puntos por tan sólo 7.5 puntos en los grupos de control.

En el grupo experimental de 3°, la variación es de 13.3 puntos, mientras que en los grupos de control lo es de tan sólo 0.4 puntos.

La conclusión es que, también en este caso, la aplicación del programa ha repercutido en un efecto positivo.

Cuadro 20.- Respuesta a la pregunta “*Ante las distintas situaciones (problemas familiares, económicos...) que pueden ocurrir en tu familia respondes*”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
Primer Cuestionario	48.1%		11.0%		27.8%		2.7%		2.7%		7.6%	
2°	50.0%	44.3%	10.4%	16.8%	24.6%	25.2%	3.0%	3.1%	3.0%	5.3%	9.0%	5.3%
2° D	25.0%	25.0%	12.5%	25.0%	37.5%	12.5%	0.0%	18.8%	6.3%	0.0%	18.8%	9.3%
3°	46.6%	47.7%	11.0%	11.2%	31.4%	24.3%	2.5%	3.7%	2.5%	3.7%	5.9%	18.8%
3° B	60.9%	50.0%	13.0%	10.0%	21.7%	20.0%	4.3%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	10.8%

- (1) Prestando atención.
- (2) Intentando colaborar en la solución de los problemas.
- (3) Implicándome y mostrando mi afecto.
- (4) Me da igual.
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- En este caso tratamos de comprobar si existe variación significativa en cuanto a la respuesta que los alumnos dan a la pregunta *Ante las distintas situaciones (problemas familiares, económicos...) que pueden ocurrir en tu familia respondes*, dentro del ámbito familiar.

Aquí, observamos resultados desiguales ya que mientras en el grupo experimental de 2° se incrementa notablemente el número de alumnos que optan por la respuesta *Intentando colaborar en la solución de los problemas* (12.5 puntos, frente a 4.4 puntos de los grupos de control), en el grupo experimental de 3° se produce un retroceso de -3.0 puntos, frente a un incremento de 0.2 puntos de los grupos experimentales.

Cuadro 21.- Respuesta a la pregunta “Ante las distintas situaciones que pueden ocurrir con tus profesores (indisciplina en la clase, falta de atención, a las explicaciones y/o requerimientos del profesor...) respondes”

Cuestio-n ario	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
Primer	50.5%		23.4%		8.2%		10.0%		2.4%		5.5%	
2°	55.2%	47.3%	25.4%	25.2%	4.5%	6.1%	6.0%	12.2%	0.7%	2.3%	8.2%	6.9%
2° D	31.3%	31.3%	37.5%	18.8%	6.3%	18.8%	6.3%	18.8%	6.3%	0.0%	12.5%	10.3%
3°	48.3%	42.1%	21.2%	28.0%	14.4%	5.6%	11.0%	8.4%	3.4%	5.6%	1.7%	12.5%
3° B	47.8%	30.0%	13.0%	15.0%	0.0%	10.0%	30.4%	30.0%	4.3%	0.0%	4.3%	15.0%

- (1) Prestando atención.
- (2) Intentando colaborar en la solución de los problemas.
- (3) Implicándome y mostrando mi afecto.
- (4) Me da igual.
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Dentro del ámbito del centro docente es significativo destacar que el incremento positivo se da en la respuesta *Implicándome y mostrando mi afecto*. Aquí, ya no sólo se da una situación de prestar colaboración o intentar colaborar, sino que va más allá, el alumno que ha participado del programa *Educar en la responsabilidad* crece significativamente en su implicación y afecto por los profesores.

En el curso de 2° tomado como experimental, el incremento es de 12.5 puntos, por tan sólo 1.6 puntos logrado en los grupos de control.

En el curso de 3° experimental el incremento alcanza los 10 puntos (pasando de 0.0% a 10.0%). Mientras que en el resto de grupos de actúan como control se disminuye en -8.8 puntos.

Por tanto, el programa ha logrado que el alumno no sólo se implique más con los profesores, sino que además muestre el reconocimiento a su preocupación por ellos mediante el afecto.

Cuadro 22.- Respuesta a la pregunta “Ante las distintas situaciones que pueden ocurrir con tus amigos (situación difícil por la que atraviesa alguno de ellos, falta de entendimiento...) respondes”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	12.4%		50.5%		21.6%		5.2%		4.8%		5.5%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2°	10.4%	7.6%	49.3%	57.3%	21.6%	20.6%	6.0%	4.6%	3.7%	3.8%	9.0%	6.1%
2° D	12.5%	12.5%	68.8%	43.8%	6.3%	31.3%	6.3%	6.3%	0.0%	6.3%	6.3%	8.4%
3°	13.6%	15.0%	51.7%	46.7%	22.9%	21.5%	3.4%	1.9%	6.8%	6.5%	1.7%	0.0%
3° B	17.4%	10.0%	39.1%	50.0%	26.1%	15.0%	8.7%	5.0%	4.3%	0.0%	4.3%	20.0%

- (1) Prestando atención.
- (2) Intentando colaborar en la solución de los problemas.
- (3) Implicándome y mostrando mi afecto.
- (4) Me da igual.
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- En el ámbito de los amigos el efecto positivo del programa se da en el grupo experimental de 2°, en tanto que la respuesta *Implicándome y mostrando mi afecto*, que sufre un incremento de 25 puntos pasando del 6.3% al 31.3%, frente a una ligera disminución de los grupos de control de -1.0 puntos.

Sin embargo, en el grupo experimental de 3° el efecto positivo se da en la respuesta *Intentando colaborar en la solución de los problemas* con un incremento de 10.9 puntos, mientras que los grupos de control disminuye en -5.0 puntos.

Cuadro 23.- Respuesta a la pregunta “¿Te planteas el firme propósito de no tratar a tus padres con indiferencia?”

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)
Primer Cuestionario	41.9%	21.6%	15.5%	11.7%	3.4%	5.2%

	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	47.8%	35.1%	20.9%	16.0%	10.4%	17.6%	12.7%	20.6%	1.5%	3.8%	5.2%	6.9%
2º D	31.3%	43.8%	12.5%	12.5%	31.3%	18.8%	18.8%	18.8%	0.0%	0.0%	6.3%	6.5%
3º	35.6%	36.4%	23.7%	22.4%	18.6%	15.0%	11.0%	9.3%	6.8%	10.3%	4.2%	6.3%
3º B	47.8%	30.0%	21.7%	25.0%	17.4%	15.0%	4.3%	10.0%	0.0%	5.0%	8.7%	15.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Los resultados de la cuestión “¿Te planteas el firme propósito de no tratar a tus padres con indiferencia?”, referidos al ámbito familiar, arrojan los siguientes datos a destacar:

En el grupo experimental de 2º, el número de alumnos que se inclina por las respuestas *siempre* o *casi siempre* se incrementa en 12.5 puntos, mientras que en los grupos que actúan de control disminuye en -17.6 puntos.

En el grupo experimental de 3º, estas mismas respuestas disminuyen en 14.5 puntos, explicable n parte por el incremento de 11.3 puntos en el NS/NC, mientras que en los grupos de control la variación es prácticamente inexistente: tan sólo -0,5 puntos.

Cuadro 24.- Respuesta a la pregunta “¿Te planteas el firme propósito de no tratar a tus profesores con indiferencia?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	30.9%		19.2%		25.4%		14.4%		4.8%		4.8%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	38.1%	22.9%	19.4%	22.1%	20.9%	22.1%	12.7%	21.4%	1.5%	3.1%	6.7%	8.4%
2º D	18.8%	31.3%	12.5%	25.0%	43.8%	0.0%	25.0%	43.8%	0.0%	0.0%	0.0%	8.4%
3º	28.0%	23.4%	19.5%	30.8%	23.7%	15.9%	15.3%	12.1%	9.3%	9.3%	4.2%	0.0%
3º B	13.0%	15.0%	21.7%	25.0%	47.8%	35.0%	13.0%	5.0%	4.3%	10.0%	0.0%	10.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Esta misma pregunta planteada en el ámbito del Instituto arroja los siguientes datos significativos:

En el grupo experimental de 2º, el número de alumnos que se inclina por las respuestas *siempre* o *casi siempre* se incrementa en 25.0 puntos, mientras que en los grupos que actúan de control disminuye en -12.5 puntos, en la misma línea de la cuestión referida al ámbito de los profesores.

En el grupo experimental de 3º, estas mismas respuestas sólo sufren un incremento de 5.3 puntos, mientras que en los grupos de control la variación es prácticamente inexistente: tan sólo -1.1 puntos.

Cuadro 25.- Respuesta a la pregunta “¿Te planteas el firme propósito de no tratar a tus amigos con indiferencia?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
Primer Cuestionario	40.5%		22.7%		15.8%		11.7%		3.8%		5.5%	
2°	44.0%	36.6%	24.6%	17.6%	11.9%	14.5%	10.4%	19.1%	1.5%	6.9%	7.5%	5.3%
2° D	25.0%	43.8%	18.8%	12.5%	25.5%	0.0%	25.5%	31.3%	0.0%	6.3%	6.3%	7.5%
3°	39.8%	42.1%	19.5%	25.2%	18.6%	9.3%	11.0%	8.4%	7.6%	7.5%	3.4%	6.3%
3° B	40.5%	25.0%	22.7%	45.0%	5.8%	10.0%	6.7%	10.0%	3.8%	5.0%	5.5%	5.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Esta misma pregunta planteada en el ámbito del grupo de amigos arroja los siguientes datos significativos:

En el grupo experimental de 2°, el número de alumnos que se inclina por las respuestas *siempre* o *casi siempre* se incrementa en 2.1 puntos, mientras que en los grupos que actúan de control disminuye en -3.2 puntos, en la misma línea de la cuestión referida al ámbito de los amigos.

En el grupo experimental de 3°, estas mismas respuestas sufren un incremento de 6.8 puntos, mientras que en los grupos de control la variación es 9.9 puntos.

Cuadro 26.- Respuesta a la pregunta “¿Intentas acercarte a tus padres con el ánimo de escucharles y comprenderles?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	43.3%		29.2%		20.3%		4.5%		1.0%		1.7%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	52.2%	39.7%	30.6%	36.6%	11.25	17.6%	4.5%	3.1%	0.0%	1.5%	1.5%	1.5%
2º D	31.3%	18.8%	37.5%	37.5%	18.8%	25.0%	12.5%	12.5%	0.0%	6.3%	0.0%	3.7%
3º	35.6%	30.8%	28.8%	35.5%	28.8%	23.4%	3.4%	3.7%	2.5%	2.8%	1.7%	0.0%
3º B	39.1%	30.0%	17.4%	40.0%	34.8%	20.0%	4.3%	5.0%	0.0%	0.0%	4.3%	5.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- En cuanto al acercamiento a los padres con el ánimo de escucharles y comprenderles observamos los siguientes resultados:

En el grupo experimental de 2º, el número de alumnos que se inclina por las respuestas *siempre* o *casi siempre* se incrementa en 6.2 puntos, mientras que en los grupos que actúan de control disminuye en -6.5 puntos.

En el grupo experimental de 3º, estas mismas respuestas sufren un incremento de 13.5 puntos, mientras que en los grupos de control la variación es prácticamente insignificante (-1.1 puntos).

Cuadro 27.- Respuesta a la pregunta “¿Intentas acercarte a tus profesores con el ánimo de escucharles y comprenderles?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
Primer Cuestionario	20.6%		29.2%		26.8%		17.9%		2.4%		3.1%	
2º	27.6%	28.2%	34.3%	30.5%	20.1%	26.0%	11.9%	11.5%	3.0%	1.5%	3.0%	2.3%
2º D	18.8%	12.5%	25.0%	12.5%	37.5%	31.3%	18.8%	43.8%	0.0%	0.0%	0.0%	5.6%
3º	16.1%	20.6%	27.1%	29.9%	32.2%	24.3%	18.6%	15.0%	0.0%	4.7%	0.0%	0.0%
3º B	4.3%	5.0%	13.0%	30.0%	30.4%	30.0%	47.8%	30.0%	0.0%	0.0%	4.3%	5.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- En cuanto al *acercamiento a los profesores con el ánimo de escucharles y comprenderles* observamos los siguientes resultados:

En el grupo experimental de 2º, el número de alumnos que se inclina por las respuestas *siempre* o *casi siempre* disminuye en -9.3 puntos, explicable por el hecho de que aquellos que se inclinan por la respuesta *Nunca* experimenten un incremento de 25 puntos. Mientras, en los grupos que actúan de control se incrementa en 2.9 puntos.

En el grupo experimental de 3º, estas mismas respuestas sufren un incremento de 17.7 puntos, mientras que en los grupos de control la variación es de 7.3 puntos.

Cuadro 28.- Respuesta a la pregunta “¿Intentas acercarte a tus amigos con el ánimo de escucharles y comprenderles?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	49.5%		30.6%		14.1%		3.1%		1.0%		1.7%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	50.0%	55.0%	32.1%	22.1%	13.4%	17.6%	3.0%	3.1%	0.0%	1.5%	1.5%	0.8%
2º D	18.8%	62.5%	25.0%	25.0%	37.5%	6.3%	18.8%	6.3%	0.0%	0.0%	0.0%	4.7%
3º	49.2%	57.0%	29.7%	25.2%	15.3%	11.2%	1.7%	0.9%	2.5%	0.9%	1.7%	0.0%
3º B	39.1%	40.0%	30.6%	35.0%	14.1%	10.0%	3.15	5.0%	1.0%	0.0%	1.7%	10.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- En cuanto al *acercamiento a los amigos con el ánimo de escucharles y comprenderles* observamos los siguientes resultados:

En el grupo experimental de 2º, el número de alumnos que se inclina por las respuestas *siempre o casi siempre* aumenta en 23.7 puntos,. Mientras, en los grupos que actúan de control disminuye en 5.0 puntos.

En el grupo experimental de 3º, estas mismas respuestas sufren un incremento de 5.3 puntos, mientras que en los grupos de control la variación es de 3.3 puntos.

Cuadro 29.- Respuesta a la pregunta “¿Piensas que dedicas lo mejor de ti a tu familia?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	34.0%		44.7%		15.8%		2.1%		1.7%		1.7%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2°	40.3%	37.4%	42.5%	43.5%	12.7%	14.5%	2.25	2.3%	1.5%	1.5%	0.7%	0.8%
2° D	37.5%	43.8%	50.0%	25.0%	6.35	18.8%	6.3%	12.5%	0.0%	0.0%	0.0%	3.7%
3°	27.1%	26.2%	46.6%	43.0%	21.2%	20.6%	0.8%	2.8%	1.7%	3.7%	2.5%	0.0%
3° B	30.4%	30.0%	43.5%	15.0%	13.0%	55.0%	4.3%	0.0%	4.3%	0.0%	4.3%	0.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Con esta pregunta se trata de comprobar los resultados que el programa *Educación en la responsabilidad* ha podido tener en lo que piensa el alumno acerca de su *dedicación a la familia*. De las respuestas dadas, observamos los siguientes aspectos dignos de destacar:

En lo referente a 2° curso, en el grupo experimental se produce un retroceso de -19.3 puntos en las respuestas *siempre* y *casi siempre*, mientras que en el grupo de control lo es sólo de -19 puntos.

En cuanto a 3° curso, el grupo experimental retrocede en estas mismas respuestas en -5.1 puntos, mientras que los grupos de control lo hacen en -4,5 puntos.

Ello, nos lleva a la conclusión de que la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* ha incidido positivamente en la percepción que tiene el alumno en cuanto a su dedicación a la familia. Se es más consciente de que no se dedica lo mejor a ella.

Cuadro 30.- Respuesta a la pregunta “¿Piensas que dedicas lo mejor de ti a tus profesores?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	16.5%		35.1%		33.3%		8.9%		2.4%		3.8%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	22.4%	24.4%	36.6%	37.4%	26.9%	23.7%	7.5%	9.9%	1.5%	3.1%	5.2%	1.5%
2º D	31.3%	12.5%	25.0%	43.8%	31.3%	12.5%	0.0%	25.0%	0.0%	0.0%	12.5%	3.7%
3º	11.0%	9.3%	34.7%	40.2%	41.5%	32.7%	9.3%	10.3%	2.5%	3.7%	0.8%	6.3%
3º B	0.0%	10.0%	34.8%	15.0%	30.4%	45.0%	21.7%	30.0%	8.7%	0.0%	4.3%	0.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Con esta pregunta se trata de comprobar los resultados que el programa *Educación en la responsabilidad* ha podido tener en lo que piensa el alumno acerca de su *dedicación a los profesores*. De las respuestas dadas, observamos los siguientes aspectos dignos de destacar:

En lo referente a 2º curso, en el grupo experimental no se produce variación en las respuestas *siempre* y *casi siempre*, mientras que en el grupo de control lo es sólo de 2.8 puntos.

En cuanto a 3º curso, el grupo experimental retrocede en estas mismas respuestas en - 9.2 puntos, mientras que los grupos de control incrementan las respuestas 4.0 puntos.

Ello, nos lleva a la conclusión de que la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* ha incidido positivamente en la percepción que tiene el alumno en cuanto a su dedicación a los profesores, aunque en menor medida que en su dedicación a la familia.

Cuadro 31.- Respuesta a la pregunta “¿Piensas que dedicas lo mejor de ti a tus amigos?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	42.6%		40.2%		10.0%		2.4%		2.1%		2.7%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	44.8%	48.9%	37.3%	34.4%	9.0%	9.9%	3.7%	1.5%	1.5%	3.8%	3.7%	1.5%
2º D	50.0%	56.3%	31.3%	18.8%	12.5%	18.8%	0.0%	0.0%	6.3%	6.3%	0.0%	4.7%
3º	42.4%	40.2%	43.2%	42.1%	10.2%	9.3%	0.0%	0.0%	2.5%	3.7%	1.7%	0.0%
3º B	26.1%	45.0%	47.8%	40.0%	13.0%	5.0%	8.7%	5.0%	0.0%	0.0%	4.3%	5.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Con esta pregunta se trata de comprobar los resultados que el programa *Educar en la responsabilidad* ha podido tener en lo que piensa el alumno acerca de su *dedicación a los amigos*. De las respuestas dadas, observamos los siguientes aspectos dignos de destacar:

En lo referente a 2º curso, en el grupo experimental se produce una variación de -6.2 puntos en las respuestas *siempre* y *casi siempre*, mientras que en el grupo de control lo es sólo de 1.2 puntos.

En cuanto a 3º curso, el grupo experimental incrementa en estas mismas respuestas en 11.1 puntos, mientras que los grupos de control incrementan las respuestas 2.3 puntos.

Ello, nos lleva a la conclusión de que la aplicación del programa *Educar en la responsabilidad* presenta resultados dispares en lo concerniente al grupo de amigos según el curso.

Cuadro 32.- Respuesta a la pregunta “¿Intentas adaptarte a las circunstancias que hay en tu familia, sin pretender que ellas se adapten a tus deseos?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	36.4%		34.4%		17.5%		3.8%		1.7%		6.2%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2°	47.0%	37.4%	29.1%	40.5%	8.2%	12.2%	6.0%	0.8%	0.7%	5.3%	9.0%	3.8%
2° D	43.8%	12.5%	37.5%	31.3%	12.5%	25.0%	0.0%	6.35	0.0%	0.0%	6.3%	8.4%
3°	25.4%	22.4%	39.8%	47.7%	26.3%	15.9%	1.7%	1.9%	3.4%	3.7%	3.4%	25.0%
3° B	26.1%	25.0%	34.8%	25.0%	30.4%	35.0%	4.3%	5.0%	0.0%	0.0%	4.3%	10.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Con esta pregunta se trata de comprobar los resultados que el programa *Educar en la responsabilidad* ha podido tener en lo que piensa el alumno acerca de su *adaptación a las circunstancias de la familia*. De las respuestas dadas, observamos los siguientes aspectos dignos de destacar:

En lo referente a 2° curso, en el grupo experimental se produce una variación de -37.5 puntos en las respuestas *siempre* y *casi siempre*, mientras que en el grupo de control se incrementa en 1.9 puntos.

En cuanto a 3° curso, en el grupo experimental se produce una variación de -9.0 puntos, mientras que los grupos de control incrementan las respuestas 4.7 puntos.

Ello, nos lleva a la conclusión de que la aplicación del programa *Educar en la responsabilidad* supone un beneficio en cuanto a la conciencia de que el alumno no trata de adaptarse a las circunstancias de la familia.

Cuadro 33.- Respuesta a la pregunta “¿Intentas adaptarte a tus profesores, sin pretender que ellas se adapten a tus deseos?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	17.5%		29.2%		32.6%		12.4%		3.8%		4.5%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	20.1%	22.9%	27.6%	41.2%	34.3%	22.1%	8.2%	8.4%	3.7%	3.8%	6.0%	1.5%
2º D	25.0%	12.5%	31.3%	31.3%	18.8%	12.5%	12.5%	25.0%	0.0%	6.3%	12.5%	6.5%
3º	16.1%	14.0%	31.4%	43.9%	34.7%	22.4%	11.9%	7.5%	3.4%	5.6%	2.5%	12.5%
3º B	4.3%	5.0%	26.1%	15.0%	21.7%	35.0%	39.15	30.0%	8.7%	5.0%	0.0%	10.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Con esta pregunta se trata de comprobar los resultados que el programa *Educación en la responsabilidad* ha podido tener en lo que piensa el alumno acerca de su *adaptación a los profesores*. De las respuestas dadas, observamos los siguientes aspectos dignos de destacar:

En lo referente a 2º curso, en el grupo experimental se produce una variación de -12.3 puntos en las respuestas *siempre* y *casi siempre*, mientras que en el grupo de control se incrementa en 15.4 puntos.

En cuanto a 3º curso, el grupo experimental incrementa se produce una variación de -10.4 puntos, mientras que los grupos no se produce variación alguna.

Ello, nos lleva a la conclusión de que la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* supone un beneficio en cuanto a la conciencia de que el alumno no trata de adaptarse a los profesores.

Cuadro 34.- Respuesta a la pregunta “¿Intentas adaptarte a tus amigos, sin pretender que ellas se adapten a tus deseos?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	26.8%		32.3%		25.8%		6.9%		3.8%		4.5%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	29.9%	22.9%	31.3%	41.2%	21.6%	22.1%	7.5%	8.4%	3.7%	3.8%	6.0%	2.3%
2º D	50.0%	12.5%	25.0%	31.3%	6.3%	12.5%	12.5%	25.0%	6.3%	6.35	0.0%	4.7%
3º	22.0%	14.0%	35.6%	43.9%	29.7%	22.4%	5.1%	7.5%	4.2%	5.6%	3.4%	6.3%
3º B	17.4%	5.0%	26.1%	15.0%	43.5%	35.0%	8.7%	30.0%	0.0%	5.0%	4.3%	15.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Con esta pregunta se trata de comprobar los resultados que el programa *Educación en la responsabilidad* ha podido tener en lo que piensa el alumno acerca de su *adaptación a los amigos*. De las respuestas dadas, observamos los siguientes aspectos dignos de destacar:

En lo referente a 2º curso, en el grupo experimental se produce una variación de -10.9 puntos en las respuestas *siempre* y *casi siempre*, mientras que en el grupo de control se incrementa en 2.9 puntos (+0.3 puntos).

En cuanto a 3º curso, el grupo experimental incrementa se produce una variación de -20.5 puntos, mientras que los grupos no se produce variación alguna.

Ello, nos lleva a la conclusión de que la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* supone un beneficio en cuanto a la conciencia de que el alumno no trata de adaptarse a sus amigos, sino que pretende que ellos se adapten a él.

Cuadro 35.- Respuesta a la pregunta “¿Te esfuerzas en perdonar y olvidar los roces y conflictos que a veces surgen en tu familia?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	56.7%		25.1%		11.0%		3.4%		0.7%		3.1%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	63.4%	52.7%	22.4%	24.4%	6.7%	13.0%	4.5%	4.6%	0.7%	2.35	2.2%	3.1%
2º D	68.8%	43.8%	12.5%	25.0%	12.5%	18.85	0.0%	0.0%	0.0%	6.35	6.3%	4.7%
3º	45.8%	44.9%	31.4%	32.7%	15.3%	12.1%	2.5%	2.8%	0.8%	2.8%	4.2%	6.3%
3º B	65.2%	50.0%	17.4%	20.0%	13.0%	15.0%	4.3%	10.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Con esta pregunta se trata de comprobar los resultados que el programa *Educar en la responsabilidad* ha podido tener en lo que piensa el alumno acerca de su *capacidad para perdonar y olvidar los roces que a veces surgen en la familia*. De las respuestas dadas, observamos los siguientes aspectos dignos de destacar:

En lo referente a 2º curso, en el grupo experimental se produce una variación de -12.5 puntos en las respuestas *siempre* y *casi siempre*, mientras que en el grupo de control la variación se establece en -8.8 puntos.

En cuanto a 3º curso, el grupo experimental se produce una variación de -10.4 puntos, mientras que los grupos de control no se produce variación alguna.

Ello, nos lleva a la conclusión de que la aplicación del programa *Educar en la responsabilidad* supone un beneficio en cuanto a la conciencia de que el alumno reconoce su *capacidad para perdonar y olvidar los roces que a veces surgen en la familia*.

Cuadro 36.- Respuesta a la pregunta “¿Te esfuerzas en perdonar y olvidar los roces y conflictos que a veces surgen con tus profesores?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	23.0%		30.9%		25.1%		15.1%		1.4%		4.5%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	26.9%	32.8%	32.1%	29.0%	23.1%	20.6%	11.9%	12.2%	0.7%	2.3%	5.2%	3.1%
2º D	31.3%	18.8%	18.8%	31.3%	31.35	18.8%	18.8%	18.8%	0.0%	12.5%	0.0%	7.5%
3º	20.3%	30.8%	32.2%	29.9%	25.4\$	16.8%	15.3%	10.35	1.7%	4.7%	5.1%	0.0%
3º B	8.7%	15.0%	26.1%	15.0%	30.4%	50.0%	30.4%	20.05	4.3%	0.0%	0.0%	0.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Con esta pregunta se trata de comprobar los resultados que el programa *Educación en la responsabilidad* ha podido tener en lo que piensa el alumno acerca de su *capacidad para perdonar y olvidar los roces que a veces surgen con sus profesores*. De las respuestas dadas, observamos los siguientes aspectos dignos de destacar:

En lo referente a 2º curso, en el grupo experimental no se produce variación en las respuestas *siempre* y *casi siempre*, mientras que en el grupo de control la variación se establece en 2.8 puntos.

En cuanto a 3º curso, en el grupo experimental se produce una variación de -4.1 puntos, mientras que en los grupos de control se produce variación de 8.2 puntos.

Ello, nos lleva a la conclusión de que la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* supone un beneficio en cuanto a la conciencia de que el alumno reconoce su *capacidad para perdonar y olvidar los roces que a veces surgen con los profesores*, aunque en menor medida que en el ámbito de la familia.

Cuadro 37.- Respuesta a la pregunta “¿Te esfuerzas en perdonar y olvidar los roces y conflictos que a veces surgen con tus amigos?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	37.5%		36.4%		18.9%		2.1%		1.4%		3.4% 3.4%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	41.0%	47.3%	35.8%	30.5%	14.2%	15.35	3.0%	2.3%	1.5%	0.8%	4.5%	3.8%
2º D	62.5%	50.0%	12.5%	18.8%	18.8%	18.8%	0.0%	12.55	0.0%	0.0%	6.35	4.7%
3º	31.4%	45.8%	38.1%	28.0%	23.7%	19.6%	1.7%	0.0%	1.7%	1.9%	2.5%	0.0%
3º B	30.4%	25.0%	47.8%	40.0%	21.7%	25.0%	0.0%	5.5%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Con esta pregunta se trata de comprobar los resultados que el programa *Educar en la responsabilidad* ha podido tener en lo que piensa el alumno acerca de su *capacidad para perdonar y olvidar los roces que a veces surgen en el grupo de amigos*. De las respuestas dadas, observamos los siguientes aspectos dignos de destacar:

En lo referente a 2º curso, en el grupo experimental se produce una variación en las respuestas *siempre* y *casi siempre* de -6.2 puntos, mientras que en el grupo de control la variación se establece en 1.0 puntos.

En cuanto a 3º curso, en el grupo experimental se produce una variación de -3.2 puntos, mientras que en los grupos de control se produce variación de 5.3 puntos.

Ello, nos lleva a la conclusión de que la aplicación del programa *Educar en la responsabilidad* supone un beneficio en cuanto a la conciencia de que el alumno reconoce su *capacidad para perdonar y olvidar los roces que a veces surgen con los amigos*, aunque, al igual que con los profesores, en menor medida que en el ámbito de la familia.

Cuadro 38.- Respuesta a la pregunta “¿Cooperas en lograr el bienestar de tu familia?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	59.5%		29.2%		7.6%		0.7%		0.3%		2.7% 2.7%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	64.2%	64.9%	26.1%	23.7%	4.5%	6.1%	1.5%	0.8%	0.0%	2.3%	3.7%	2.3%
2º D	56.3%	62.5%	25.0%	12.5%	12.5%	12.5%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	6.3%	6.5%
3º	54.2%	50.5%	35.6%	35.5%	7.6%	35.5%	0.0%	0.9%	0.8%	0.9%	1.7%	12.5%
3º B	60.9%	45.0%	17.4%	35.5%	21.7%	35.5%	0.0%	5.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Con esta pregunta se trata de comprobar los resultados que el programa *Educación en la responsabilidad* ha podido tener en lo que piensa el alumno acerca de su visión en *la cooperación para lograr el bienestar de la familia*. De las respuestas dadas, observamos los siguientes aspectos dignos de destacar:

En lo referente a 2º curso, en el grupo experimental se produce una variación en las respuestas *siempre* y *casi siempre* de -6.3 puntos, mientras que en el grupo de control la variación se establece en -1.7 puntos.

En cuanto a 3º curso, en el grupo experimental se produce una variación de 2.2 puntos, mientras que en los grupos de control se produce variación de -3.8 puntos.

Ello, nos lleva a la conclusión de que la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* supone un beneficio en cuanto a la conciencia de que el alumno reconoce su *cooperación para lograr el bienestar de la familia*.

Cuadro 39.- Respuesta a la pregunta “¿Cooperas con tus profesores en lograr el buen funcionamiento de tu clase?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	26.1%		35.1%		28.5%		6.5%		0.3%		3.1%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2º	32.1%	28.2%	33.6%	41.2%	24.6%	19.8%	4.5%	5.3%	0.7%	2.3%	4.5%	3.1%
2º D	31.3%	25.0%	31.3%	18.8%	31.3%	12.5%	0.0%	37.5%	0.0%	0.0%	6.3%	6.5%
3º	19.5%	26.2%	42.4%	39.3%	28.8%	18.7%	6.8%	7.5%	0.0%	1.9%	1.7%	6.3%
3º B	21.7%	15.0%	8.7%	30.0%	47.8%	25.0%	21.7%	25.0%	0.0%	0.0%	0.0%	5.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Con esta pregunta se trata de comprobar los resultados que el programa *Educación en la responsabilidad* ha podido tener en lo que piensa el alumno acerca de su visión en la *cooperación para lograr el buen funcionamiento de la clase*. De las respuestas dadas, observamos los siguientes aspectos dignos de destacar:

En lo referente a 2º curso, en el grupo experimental se produce una variación en las respuestas *siempre* y *casi siempre* de -18.8 puntos, mientras que en el grupo de control la variación se establece en 3.7 puntos.

En cuanto a 3º curso, en el grupo experimental se produce una variación de 4.6 puntos, mientras que en los grupos de control se produce variación de 3.6 puntos.

Ello, nos lleva a la conclusión de que la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* supone un beneficio en cuanto a la conciencia de que el alumno reconoce su *cooperación para lograr el buen funcionamiento de la clase*, el grupo experimental de 2º, no así en el de 3º.

Cuadro 40.- Respuesta a la pregunta “¿Cooperas con tus amigos en lograr el buen funcionamiento del grupo de amigos?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
Primer Cuestionario	56.7%		28.9%		9.6%		0.7%		0.7%		3.4%	
2°	57.5%	56.5%	29.9%	26.0%	6.7%	7.6%	0.0%	3.1%	0.7%	3.8%	5.2%	3.1%
2° D	62.5%	68.8%	12.5%	0.0%	25.0%	18.8%	0.0%	0.0%	0.0%	6.3%	0.0%	9.3%
3°	59.3%	50.5%	27.1%	31.8%	8.5%	7.5%	1.7%	0.0%	0.8%	0.0%	2.5%	6.3%
3° B	34.8%	35.0%	43.5%	35.0%	21.7%	20.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	10.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Con esta pregunta se trata de comprobar los resultados que el programa *Educación en la responsabilidad* ha podido tener en lo que piensa el alumno acerca de su visión en la *cooperación para lograr el buen funcionamiento del grupo de amigos*. De las respuestas dadas, observamos los siguientes aspectos dignos de destacar:

En lo referente a 2° curso, en el grupo experimental se produce una variación en las respuestas *siempre* y *casi siempre* de -6.2 puntos, mientras que en el grupo de control la variación se establece en -4.9 puntos.

En cuanto a 3° curso, en el grupo experimental se produce una variación de -8.3 puntos, mientras que en los grupos de control se produce variación de -5.6 puntos.

Ello, nos lleva a la conclusión de que la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* supone un beneficio en cuanto a la conciencia de que el alumno reconoce su *cooperación en lograr el buen funcionamiento del grupo de amigos*.

Cuadro 41.- Respuesta a la pregunta “¿Crees que en tus palabras puede haber cierta agresividad que puede herir o humillar a los miembros de tu familia?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
Primer Cuestionario	4.1%		4.8%		46.7%		37.5%		3.4%		3.4%	
2°	7.5%	4.6%	5.2%	5.3%	39.6%	34.4%	38.8%	47.3%	3.0%	3.8%	6.0%	4.6%
2° D	0.0%	6.3%	0.0%	6.3%	50.0%	43.8%	50.0%	37.5%	0.0%	0.0%	0.0%	6.5%
3°	1.7%	1.9%	5.9%	3.7%	51.7%	46.7%	35.6%	37.5%	4.2%	3.7%	0.8%	6.3%
3° B	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	60.9%	30.0%	30.4%	60.0%	4.3%	0.0%	4.3%	10.5%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Con esta pregunta se trata de comprobar los resultados que el programa *Educar en la responsabilidad* ha podido tener en lo que piensa el alumno acerca de su visión en *que en sus palabras puede haber cierta agresividad que puede herir o humillar a los miembros de su familia*. De las respuestas dadas, observamos los siguientes aspectos dignos de destacar:

En lo referente a 2° curso, en el grupo experimental se produce una variación en las respuestas *siempre* y *casi siempre* de 6.2 puntos, mientras que en el grupo de control la variación se establece en 4.7 puntos.

En cuanto a 3° curso, en el grupo experimental se produce una variación de 0.7 puntos, mientras que en los grupos de control se produce variación de 1.4 puntos.

Cuadro 42.- Respuesta a la pregunta “¿Crees que en tus palabras puede haber cierta agresividad que puede herir o humillar a tus profesores?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	3.1%		2.4%		27.1%		56.7%		4.8%		5.8%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2°	3.0%	5.3%	3.7%	6.1%	25.4%	25.2%	54.5%	53.4%	3.7%	5.3%	9.7%	4.6%
2° D	6.3%	12.5%	0.0%	0.0%	12.5%	31.3%	62.5%	43.8%	18.8%	12.5%	0.0%	7.5%
3°	2.5%	2.8%	1.7%	2.8%	30.5%	25.2%	58.5%	55.1%	4.2%	6.5%	2.5%	0.0%
3° B	4.3%	0.0%	0.0%	5.0%	30.4%	30.0%	56.5%	55.0%	4.3%	5.0%	4.3%	5.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Con esta pregunta se trata de comprobar los resultados que el programa *Educar en la responsabilidad* ha podido tener en lo que piensa el alumno acerca de su visión en *que en sus palabras puede haber cierta agresividad que puede herir o humillar a sus profesores*. De las respuestas dadas, observamos los siguientes aspectos dignos de destacar:

En lo referente a 2° curso, en el grupo experimental se produce una variación en la respuesta *a veces* de 17.4 puntos, mientras que en el grupo de control la variación se establece en 0.2 puntos.

En cuanto a 3° curso, en el grupo experimental se produce una variación de -0.4 puntos, mientras que en los grupos de control se produce variación de -5.3 puntos.

Por tanto se puede concluir que la aplicación del programa ha tenido un efecto positivo en el grupo experimental de 2°, en el que aumenta significativamente el porcentaje de alumnos que son responsables de que *a veces* en sus palabras *puede haber cierta agresividad que puede herir o humillar a sus profesores*.

Cuadro 43.- Respuesta a la pregunta “¿Crees que en tus palabras puede haber cierta agresividad que puede herir o humillar a tus amigos?”

	(1)		(2)		(3)		(4)		(5)		(6)	
Primer Cuestionario	2.7%		6.2%		49.1%		34.4%		3.4%		4.1%	
	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C	1C	2C
2°	4.5%	3.1%	5.2%	7.6%	49.3%	45.8%	31.35	35.1%	3.0%	3.8%	6.7%	4.6%
2° D	0.0%	6.3%	12.5%	12.5%	31.3%	37.5%	37.5%	31.3%	12.5%	6.3%	6.3%	6.5%
3°	1.7%	1.9%	4.2%	1.9%	52.5%	52.3%	36.4%	30.8%	3.4%	6.5%	1.7%	6.3%
3° B	0.0%	0.0%	17.4%	5.0%	43.5%	55.0%	39.1%	30.0%	0.0%	0.0%	0.0%	10.0%

- (1) Siempre
- (2) Casi siempre
- (3) A veces
- (4) Nunca
- (5) NS
- (6) NC

Comentario.- Con esta pregunta se trata de comprobar los resultados que el programa *Educar en la responsabilidad* ha podido tener en lo que piensa el alumno acerca de su visión en *que en sus palabras puede haber cierta agresividad que puede herir o humillar a sus amigos*. De las respuestas dadas, observamos los siguientes aspectos dignos de destacar:

En lo referente a 2° curso, en el grupo experimental se produce una variación en la respuesta *a veces* de 6.2 puntos, mientras que en el grupo de control la variación se establece en -3.5 puntos.

En cuanto a 3° curso, en el grupo experimental se produce una variación de 11.5 puntos, mientras que en los grupos de control se produce variación de -0.2 puntos.

Por tanto se puede concluir que la aplicación del programa ha tenido un efecto positivo en ambos grupos experimentales, en el que aumenta significativamente el porcentaje de alumnos que son responsables de que *a veces* en sus palabras *puede haber cierta agresividad que puede herir o humillar a sus profesores*.

5. Conclusiones

5.1. Concepto de responsabilidad.- Tras la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad*, la mayoría de los alumnos se consideran responsables cuando *contribuyen al bienestar de los demás*; percepción que está muy por encima de la concepción de responsabilidad al cumplimiento de obligaciones. Por tanto, su comportamiento está influenciado por su sentido de justicia, al aceptar el cumplimiento de las normas como algo necesario para la convivencia.

Cuando se centra el concepto de *responsabilidad* en la familia apreciamos que hay una mejora significativa en la apreciación de ésta como respuesta a sus obligaciones. Resultados similares apreciamos en lo concerniente al ámbito del Instituto. No así en el grupo de amigos; en este caso, se puede concluir que el programa no ha influido en la mejora del concepto de responsabilidad como *contribución al bienestar de los demás*.

5.2. Competencias que facilitan el análisis crítico y la comprensión de la realidad, a la vez que el autocontrol de la propia conducta.- La aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* ha contribuido a que los **alumnos perciban las normas que hay en su familia como justas**, disminuyendo, especialmente en 2º aquellos que las consideran *injustas*. En cuanto al Instituto, los resultados de la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* es desigual según se trate de 2º o 3º curso. Finalmente, en el ámbito de los amigos se incrementa en la percepción de que son *injustas* y la *inexistencia de normas*.

En el ámbito de la **familia se dan resultados positivos en la respuesta del alumno ante situaciones comprometidas para él**. En el Instituto, en el grupo experimental de 3º se produce una significativa mejora de a la hora de *asumir las consecuencias y procurar rectificar la actitud*. En cuanto al ámbito de los amigos, se refuerza la idea de la efectividad de la aplicación del programa.

El alumno que ha participado del programa **valora positivamente la preocupación que tienen sus padres por él**, aunque no se lo demuestran. **El programa repercute positivamente en el ámbito escolar**, en el que los alumnos que han participado del mismo no sólo valoran positivamente el esfuerzo de sus profesores, sino que, además, se esfuerzan en responder a las expectativas depositadas en ellos. También **en ámbito de los amigos** la aplicación del programa ha repercutido en un efecto positivo.

Ante las distintas situaciones (problemas familiares, económicos...) que pueden ocurrir en tu familia respondes, dentro del **ámbito familiar, observamos resultados desiguales**. Sin embargo, el programa ha logrado que el alumno no sólo se **implique más con los profesores**, sino que además muestre el reconocimiento a su preocupación por ellos mediante el afecto. En el **ámbito de los amigos el resultado es desigual**.

5.3. Desarrollo de la empatía.- En cuanto al *acercamiento a los padres con el ánimo de escucharles y comprenderle* el número de alumnos que optan por una respuesta afirmativa se incrementa. En cuanto al *acercamiento a los profesores con el ánimo de escucharles y comprenderles*, sólo se dan resultados positivos en el grupo experimental de 3º. En cuanto al *acercamiento a los amigos con el ánimo de escucharles y comprenderles*, los resultados son positivos en ambos grupos experimentales.

Por otra parte, la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* ha incidido **positivamente en la percepción que tiene el alumno en cuanto a su dedicación a la**

familia. Se es más consciente de que no se dedica lo mejor a ella. Asimismo, en la percepción que tiene el alumno en cuanto a su **dedicación a los profesores**, aunque en menor medida que en su dedicación a la familia. Se obtienen **resultados dispares en lo concerniente al grupo de amigos según el curso.**

La aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* supone un **beneficio en cuanto a la conciencia de que el alumno no trata de adaptarse a las circunstancias de la familia.** Asimismo, en cuanto a la conciencia de que el alumno no trata de adaptarse a los **profesores.** De igual forma en cuanto a la conciencia de que el alumno no trata de adaptarse a sus **amigos**, sino que pretende que ellos se adapten a él.

5.4.- Conciencia de pertenencia a una comunidad y obligaciones con ella.- La aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* supone un **beneficio en cuanto a la conciencia de que el alumno reconoce su capacidad para perdonar y olvidar los roces que a veces surgen en la familia.** Asimismo, *con los profesores*, aunque en menor medida que en el ámbito de la familia. Otro tanto ocurre en el ámbito de los amigos, aunque en menor medida que en el ámbito de la familia.

En cuanto a la cooperación para lograr el bienestar de la familia también supone una mejora. Mientras que en el ámbito de los *profesores*, el alumno reconoce su *cooperación para lograr el buen funcionamiento de la clase, el grupo experimental de 2º, no así en el de 3º.*

Finalmente, en lo referente a lo que piensa el alumno **acerca de su visión en que en sus palabras puede haber cierta agresividad que puede herir o humillar a los miembros de su familia, los resultados son más positivos en 2º que en 3º curso.** En el mismo sentido se producen los resultados de la visión del alumno acerca de que *en sus palabras puede haber cierta agresividad que puede herir o humillar a sus profesores.* Y, asimismo, en el ámbito del grupo de amigos.

6. Contingencias

Cabe señalar que en principio el proyecto contemplaba la aplicación del programa *Educación en la responsabilidad* tanto en los alumnos de los grupos escogidos como experimentales, como con las familias. Sin embargo, la dificultad de llevar el trabajo para con éstas ha supuesto que finalmente se optase por aplicarlo solamente a los alumnos.

7. Proyecciones

Dado que la mejora de los resultados es apreciable, se plantea *novel* a aplicar el programa en el curso próximo, pero en este caso con la intervención de la familia, para lo que se trataría de realizar un trabajo previo con ellas con el fin de concienciarlas en el beneficio del mismo.

8. Bibliografía

- Apel, K. (1986). *Estudios éticos* (Trad. V de Carlos Santiago. Barcelona: Alfa,
- Arnold P. Goldstein (1989). *Habilidades sociales y autocontrol en la adolescencia. Un programa de enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Educational Psychology. A cognitive view, New York, Holt* (Trad. V. de Esp.), México: Trillas.
- Barberá, V. (2001). *La Responsabilidad. Como educar en la responsabilidad*.
- Beltrán, J y Carbonell, J.L. (1999). Estrategias para la solución de conflictos. Materiales de apoyo al programa Convivir es vivir., Vol II, Madrid, MEC, Dirección Provincial de Madrid.
- Bolívar, A. (1995). *La evaluación de valores y actitudes*. Alauda: Anaya.
- Bruner, J. (1988). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Camps, V. (1988). *Historia de la ética*. Barcelona: Crítica
- Caparrós, A. (1985) *Los paradigmas en psicología*. Barcelona: Horson
- Cortina, A.(1992). *Ética comunicativa. En concepciones de la ética*. Madrid: Trota.
- CH.Patterson (1977). *Teoría de la enseñanza y psicología de la educación*. Mexico: El manual moderno
- Dussel, E. (1988) *Ética de la liberación en la edad de la globalización y la exclusión*. Madrid: Trota.
- Escudero Muñoz, J.M. (1990).El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de la colaboración. *Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización escolar*; (pp.189-222). Barcelona,
- Eguía Fernández, J (2000). *Educación en la tolerancia y la responsabilidad*. Alicante: Compás
- Escámez Sánchez, J. (2003). *La educación en la responsabilidad*. Barcelona: Paidós
- Escámez Sánchez, J. (1989). La dimensión moral de la persona y su educación, en: V. García Hoz (ed.). *El concepto de persona*. Madrid: Rialp.
- Escudero Muñoz, J.M. (1997). La Escuela como comunidad crítica para el desarrollo de una Sociedad Democrática, (pp. 265); en Sáez, J. (Coord.) *Transformando los contextos sociales: La educación a favor de la Democracia*. D.M. Murcia.
- Ferguson, M. (1989). *La conspiración de acuario*. Barcelona: Kairós.
- Fernández, I. (1988) *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea.
- Gallo, E. (2002). *Los niños y el dinero. Educación a los hijos en la responsabilidad* (Trad. de Sardiña Trejo) Barcelona: Mc Graw.

- García Ros, R. y otros (1998). Intervención psico-educativa y desarrollo del razonamiento moral, en E. Pérez Delgado y R. García Ros (comp.). *La psicología del desarrollo moral* (pp. 95-120). Madrid: Siglo XXI.
- Jimeno, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid.
- Morata.
- Jimeno J. y Pérez A. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata (7ª Ed.).
- Jimeno, J. y Pérez A. (1989). *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal Universitaria, 1989.
- Habermas, J. (1983). *Conciencia moral y acción comunicativa*. (Trad. Ramón García). Barcelona: Península.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en psicología de la educación*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad*. Barcelona: Herder
- Kuhn, T. (1978). *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: tcnos
- Kuhn, T. (2000). *La estructura de las revoluciones científicas* (Trad. A. Contín). Madrid: Fondo de Cultura Económica de España.
- Levinas. E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid: Visor
- Lorenzo, J.M et al. (2005). *Los problemas de convivencia de los adolescentes ciegos. Un modelo organizativo para su aplicación en el aula*. Murcia: CPR Cieza
- Macintyre, A. (2001). *Tras la virtud* (Trad. Amelia Valcárcel). Barcelona: Crítica.
- Martínez, M. (2001). *El fracaso escolar en la ESO. Recursos e instrumentos para la intervención educativa*. Murcia. Consejería de Educación y Universidades. Maturana. H. (1994). *El sentido de lo humano*. Santiago de Chile. Dolmen.
- Mèlich, J.C. (2001) *Responder del Otro. Reflexiones y experiencias para educar en valores éticos*. Barcelona: Síntesis.
- Ortega Ruiz, P. et al (1993). *Educación y Democracia*. Murcia: Obra Cultural de Cajamurcia.
- Ortega Ruiz, P. et al (2001). *Conflicto en las aulas*. Barcelona: Ariel Educación.
- Ortega, P. y Minué R.. (1992). Educación moral: una propuesta alternativa. *En Revista de Ciencias de la Educación*. Núm. 149, 1992, p. 69-77.
- Ortega, P. y Minué R. (2003). Familia y transmisión de valores. *En Revista Interuniversitaria*. Salamanca. Ediciones Universidad.
- Patterson, CH. (1977). *Teoría de la enseñanza y psicología de la educación. El manual moderno*. México: El Manuel Moderno.

Pinto, M. (2001). *El resumen documental: paradigmas, modelos y métodos*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

PROYECTO ATLÁNTIDA (2000). Marco Teórico. “Educación y cultura democrática”. Federación de Enseñanza de CC.OO.

Puig Rovira, J. M. y otros (1989). *Educación, moral y democracia*. Barcelona: Alertes.

Rawls, J. (1966). *Liberalismo político*. Barcelona: Crítica.

Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia* (Trad. María González). Barcelona: FCE.

Rorty, R. (1966) *Contingencia, ironía y solidaridad* (Trad. Alfredo Eduardo Sinnot). Barcelona: Paidós.

Taylor, Ch. (1996), *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. (Trad. Ana Lizón). Barcelona: Paidós.

Thiebaut, C. (1992). Neoaristotelismos contemporáneos. *En concepciones de la ética*. Madrid: Trotta.

Vera, G. et al. (2003) *Algunos cambios actitudinales en ecología*. En 1º Jornadas Argentino-Chilenas de Educación Ambiental. San Martín de los Andes, Neuquén. En <http://eureka.ya.com>

Vigotski, L.S. (1997). *Obras escogidas*. Madrid: Visor.

Anexo. 1

Cuestionario sobre responsabilidad para cumplimentar por alumnos/as

1.- DATOS DE CONTROL:

1.1.- Marca con una cruz el curso en el que estudias:

2º

3º

1.2.- Marca con una cruz el Sexo:

Hombre

Mujer

1.3.- Marca con una cruz el nivel de estudios de tu padre:

- Universitarios
- Medios (Bachillerato, Formación Profesional)
- Graduado Escolar
- Primarios
- Sin estudios
- NS
- NC

1.4.- Marca con una cruz el nivel de estudios de tu madre:

- Universitarios
- Medios (Bachillerato, Formación Profesional)
- Graduado Escolar
- Primarios
- Sin estudios
- NS
- NC

1.5.- Marca con una cruz si tus padres trabajan los dos:

- Si (pasar a la preguntas 1.6)
- No
- NC

1.6.- En caso de que trabaje tu padre y tu madre, durante las horas de trabajo hay algún otro familiar (abuelos, tíos, hermanos mayores) que se hagan cargo de ti:

- Si
- No
- NC

2.- DESARROLLO DE CAPACIDADES PARA ESTABLECER UNA RELACIÓN DE RESPONSABILIDAD CON LOS DEMÁS:

2.7.- Para ti ser responsable consiste en (marca sólo una respuesta):

- Cumplir con las obligaciones que te señalan tus padres, profesores...
- Cumplir con las tareas que contribuyen al bienestar de los demás.
- NC

2.8.- En tu familia considero que actúo responsablemente cuando (marca sólo una respuesta):

- Me ocupo principalmente de atender mis cosas.
- Me preocupo por los problemas de los otros miembros de tu familia y comparto las tareas.
- NS
- NC

2.9.- En el Instituto/Colegio considero que actúo responsablemente cuando (marca sólo una respuesta):

- Realizo diariamente el trabajo que me encargan los profesores.
- Me preocupo por atender las explicaciones, los consejos y las instrucciones de los profesores y procuro participar y colaborar en las tareas de la clase.
- NS
- NC

2.10.- Con tus amigos considero que actúo responsablemente cuando (marca sólo una respuesta):

- Cumpló con los acuerdos del grupo.
- Atiendo los problemas de los otros y me preocupo por participar y colaborar en el grupo.
- NS
- NC

2.11.- Cuando estoy con mi familia (marca sólo una respuesta):

- Hago lo que me dicen.
- Hago lo que creo que es justo aunque los demás no estén de acuerdo conmigo.
- Procuo hacer lo mismo que los demás, para no sentirme marginado.
- NS
- NC

2.12.- Cuando estoy en el Instituto (marca sólo una respuesta):

- Hago lo que me dicen.
- Hago lo que creo que es justo aunque los demás no estén de acuerdo conmigo.
- Procuo hacer lo mismo que los demás, para no sentirme marginado.
- NS
- NC

2.13.- Cuando estoy con mis amigos/as (marca sólo una respuesta):

- Hago lo que me dicen.
- Hago lo que creo que es justo aunque los demás no estén de acuerdo conmigo.
- Procuo hacer lo mismo que los demás, para no sentirme marginado.
- NS
- NC

2.14.- En cuanto a las normas que hay en mi familia (marca sólo una respuesta):

- Las cumpro porque lo considero necesario para la convivencia.
- Las cumpro porque me obligan y para evitar el castigo.
- No hay normas.
- NS
- NC

2.15.- En cuanto a las normas que hay en el Instituto (marca sólo una respuesta):

- Las cumplo porque lo considero necesario para la convivencia.
- Las cumplo porque me obligan y para evitar el castigo.
- No hay normas.
- NS
- NC

2.16.- En cuanto a las normas que hay en mi grupo de amigos (marca sólo una respuesta):

- Las cumplo porque lo considero necesario para la convivencia.
- Las cumplo porque me obligan y para evitar el castigo.
- No hay normas.
- NS
- NC

3.- COMPETENCIAS QUE FACILITAN EL ANÁLISIS CRÍTICO Y LA COMPRENSIÓN DE LA REALIDAD, A LA VEZ QUE EL AUTOCONTROL DE LA PROPIA CONDUCTA:

3.17.- Las normas que existen en mi familia, las considero (marca sólo una respuesta):

- Justas
- Injustas
- No están claras
- No hay normas, porque cada uno hace lo que considera que tiene que hacer
- NS
- NC

3.18.- Las normas que existen en el Instituto, las considero (marca sólo una respuesta):

- Justas
- Injustas
- No están claras
- No hay normas, porque cada uno hace lo que considera que tiene que hacer
- NS
- NC

3.19.- Las normas que existen en mi grupo de amigos, las considero (marca sólo una respuesta):

- Justas
- Injustas
- No están claras
- No hay normas, porque cada uno hace lo que considera que tiene que hacer
- NS
- NC

3.20.- ¿Qué actitud adoptas con tus padres, cuando estás ante situaciones comprometidas para ti, como por ejemplo incumplir con tu deber? (marca sólo una respuesta):

- Las afronto, asumiendo las consecuencias
- Asumo las consecuencias y procuro rectificar mi actitud
- Trato de evitar el castigo, mintiendo si es preciso
- Me da igual lo que ocurra
- NS
- NC

3.21.- ¿Qué actitud adoptas en el Instituto, cuando estás ante situaciones comprometidas para ti, como no traer las tareas hechas, no haber estudiado la lección, suspender un examen...? (marca sólo una respuesta):

- Las afronto, asumiendo las consecuencias
- Asumo las consecuencias y procuro rectificar mi actitud
- Trato de evitar el castigo, mintiendo si es preciso
- Me da igual lo que ocurra
- NS
- NC

3.22.- ¿Qué actitud adoptas con tus amigos, cuando estás ante situaciones comprometidas para ti, como no respetar a los demás, haber sido desleal con ellos...? (marca sólo una respuesta):

- Las afronto, asumiendo las consecuencias
- Asumo las consecuencias y procuro rectificar mi actitud
- Trato de evitar el castigo, mintiendo si es preciso
- Me da igual lo que ocurra
- NS
- NC

3.23.- ¿Cómo valoras la preocupación que tienen tus padres y el esfuerzo que hacen para darte lo mejor? (marca sólo una respuesta):

- Lo valoro positivamente, aunque no lo demuestre.
- Lo valoro positivamente y se lo demuestro esforzándote por responder a sus expectativas.
- Pienso que es su obligación.
- No creo que se preocupen mucho por mí.
- NS
- NC

3.24.- ¿Cómo valoras la preocupación que tienen tus profesores y el esfuerzo que hacen para darte lo mejor? (marca sólo una respuesta):

- Lo valoro positivamente, aunque no lo demuestre.
- Lo valoro positivamente y se lo demuestro esforzándote por responder a sus expectativas.
- Pienso que es su obligación.
- No creo que se preocupen mucho por mí.
- NS
- NC

3.25.- ¿Cómo valoras la preocupación que tienen tus amigos y el afecto que muestran por ti? (marca sólo una respuesta):

- Lo valoro positivamente, aunque no lo demuestre.
- Lo valoro positivamente y se lo demuestro esforzándote por responder a sus expectativas.
- Pienso que es su obligación.
- No creo que se preocupen mucho por mí.
- NS
- NC

3.26.- Ante las distintas situaciones (problemas familiares, económicos...) que puedan ocurrir en tu familia respondes (marca sólo una respuesta):

- Intentando colaborar en la solución de los problemas.
- Implicándome y mostrando mi afecto.
- Intento colaborar en la solución de los problemas.
- Me da igual.
- NS
- NC

3.27.- Ante las distintas situaciones que puedan ocurrir con tus profesores (indisciplina en la clase, falta de atención a las explicaciones y/o requerimientos del profesor...) respondes (marca sólo una respuesta):

- Prestando atención.
- Intento colaborar en la solución de los problemas.
- Implicándome y mostrando mi afecto.
- Me da igual.
- NS
- NC

3.28.- Ante las distintas situaciones que puedan ocurrir con tus amigos (situación difícil por la que atraviesa alguno de ellos, falta de entendimiento...) respondes (marca sólo una respuesta):

- Prestando atención.
- Intento colaborar en la solución de los problemas.
- Implicándome y mostrando mi afecto.
- Me da igual.
- NS
- NC

4.- DESARROLLO DE LA EMPATÍA:

4.29.- ¿Te planteas el firme propósito de no tratar a tus padres con indiferencia? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

4.30.- ¿Te planteas el firme propósito de no tratar a tus profesores con indiferencia? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

4.31.- ¿Te planteas el firme propósito de no tratar a tus amigos con indiferencia? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

4.32.- ¿Intentas acercarte a tus padres con el ánimo de escucharles y comprenderles? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

4.33.- ¿Intentas acercarte a tus profesores con el ánimo de escucharles y comprenderles? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

4.34.- ¿Intentas acercarte a tus amigos con el ánimo de escucharles y comprenderles? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

4.35.- ¿Piensas que dedicas lo mejor de ti a tu familia? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

4.36.- ¿Piensas que dedicas lo mejor de ti a tus profesores? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

4.37.- ¿Piensas que dedicas lo mejor de ti a tus amigos? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

4.38.- ¿Intentas adaptarte a las circunstancias que hay en tu familia, sin pretender que ellas se adapten a tus deseos? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

4.39.- ¿Intentas adaptarte a tus profesores, sin pretender que ellos se adapten a tus deseos? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

4.40.- ¿Intentas adaptarte a tus amigos, sin pretender que ellos se adapten a tus deseos? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

5: CONCIENCIA DE PERTENENCIA A UNA COMUNIDAD Y OBLIGACIONES QUE TENGO:

5.41.- ¿Te esfuerzas en perdonar y olvidar los roces y conflictos que a veces surgen en tu familia? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

5.42.- ¿Te esfuerzas en perdonar y olvidar los roces y conflictos que a veces surgen con tus profesores? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

5.43.- ¿Te esfuerzas en perdonar y olvidar los roces y conflictos que a veces surgen con tus amigos? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

5.44.- ¿Cooperas en lograr el bienestar de tu familia? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

5.45.- ¿Cooperas con tus profesores en lograr el buen funcionamiento de tu clase? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

5.46.- ¿Cooperas con tus amigos en lograr el buen funcionamiento del grupo? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

5.47.- ¿Crees que en tus palabras puede haber cierta agresividad que puede herir o humillar a miembros de tu familia? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

5.48.- ¿Crees que en tus palabras puede haber cierta agresividad que puede herir o humillar a tus profesores? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

5.49.- ¿Crees que en tus palabras puede haber cierta agresividad que puede herir o humillar a tus amigos? (marca sólo una respuesta):

- Siempre
- Casi siempre
- A veces
- Nunca
- NS
- NC

Anexo . 2

Programa educación en la responsabilidad

1. Sujetos destinatarios

- ❖ Alumnos y alumnas de los cursos 2º C y 3º B de Educación Secundaria Obligatoria del IES Diego Tortosa.

2. Objetivo general del programa a desarrollar con los alumnos

- ❖ Que el alumno asuma en su conducta cotidiana que frente a él hay alguien que le puede pedir cuenta de lo que dice o lo que hace.

3. Objetivos específicos del programa a desarrollar con los alumnos

- ❖ Desarrollar en el alumno la capacidad para establecer una relación de responsabilidad con los demás.
- ❖ Potenciar los factores que facilitan el análisis crítico y la comprensión de la realidad por parte del alumno, a la vez que el autocontrol de la propia conducta.
- ❖ Contribuir al desarrollo de la relación de empatía en el alumno.
- ❖ Desarrollar en el alumno la conciencia de pertenencia a una comunidad y de las obligaciones que se tiene para con ella.

4. Recursos materiales

- ❖ Cuestionario sobre la Responsabilidad de elaboración propia.
- ❖ Adaptación de las propuestas educativas contenidas en la obra “Conflicto en las aulas” de Pedro Ortega y otros. Editorial Ariel, 2003
- ❖ Adaptación de las Experiencias de Educación en Valores éticos contenidas en la obra “Responder del Otro” de Joan-Carles Mèlich y otros. Editorial Síntesis, 2001.
- ❖ Adaptación de sesiones estructuradas contenidas en “Habilidades sociales y autocontrol. Un programa de enseñanza” de Arnold P. Goldstein y otros. Editorial Martínez Roca 1989.

5. Agentes

- Alumnos de 2º C y 3º B de ESO del IES Diego Tortosa.
- Tutores de los cursos seleccionados: El programa se llevará a cabo a través de los tutores de los cursos.
- Coordinador del Programa.

6. Metodología

Se parte de analizar el concepto de responsabilidad de los adolescentes del IES Diego Tortosa, concretamente de los niveles de 2º y 3º de la ESO.

En primer término se definen los parámetros comunes a la población a estudiar, con el fin de acotar la muestra que pretendemos analizar, que nunca será inferior al 95% de la población, lo que nos permitirá una fiabilidad por encima del 95%. Para, a continuación, dotarnos de los datos necesarios para llegar a los individuos seleccionados.

El segundo paso consistiría en la elaboración de un cuestionario que servirá de instrumento para las entrevistas a realizar con los alumnos.

Seguidamente se procederá al trabajo de campo, para lo cual se contará con la ayuda de los tutores de los cursos de 2º y 3º de ESO. Informatización de los datos y análisis, para concluir en una primera fase con la elaboración de un Programa de Educación en la Responsabilidad.

En la segunda fase, los tutores de los cursos seleccionados aplicarán el programa de Educación en la Responsabilidad durante el segundo y tercer trimestre del curso, que actuarán como grupos experimentales (2º y 3º de ESO del IES Diego Tortosa).

Finalmente, se pasarán nuevamente los cuestionarios a los mismos grupos de alumnos (tanto a los grupos experimentales, como al resto de grupos que actuarán de control) con el fin de determinar si existe una mejora en los alumnos y alumnas con los que se ha trabajado el programa con relación al resto de grupos.

Quincenalmente los tutores encargados de aplicar el programa tendrán una reunión con el coordinador del mismo para revisar lo acontecido.

7. Temporalización

Se llevará a cabo a lo largo del curso:

- ❖ Con los alumnos en la hora semanal dedicada a la tutoría.
- ❖ Se establecerá un calendario, que se revisará cada mes. En el mismo se precisa la distribución de las actividades.

8.1. Actividades concretas para la consecución de objetivos y temporalización de las mismas:

1) Primer trimestres: 1 sesión:

- **Pretest:** Cuestionario sobre responsabilidad:

2) Segundo y tercer trimestre: 21 sesiones

- **El trabajo de cada día** (2 sesiones):
- **La vida tiene un sentido** (1 sesión):
- **El otro me es indiferente** (1 sesión):
- **El buen samaritano** (1 sesión):
- **La última plegaria de Gandhi** (1 sesión):
- **Una canción** (1 sesión):
- **Mi responsabilidad con los demás y con las cosas** (1 sesión):
- **¿Cómo vivo yo?, ¿cómo viven los otros?** (2 sesiones):
- **Derechos humanos** (2 sesiones):
- **La toma de decisiones** (2 sesiones)
- **La resolución de conflictos** (3 sesiones)
- **Los estilos de comportamiento** (3 sesiones)
- **Las críticas** (1 sesión)
- **Postets** (cuestionario sobre responsabilidad)

8. Evaluación del programa

Se trata de comprobar la adecuación del programa, qué hay que modificar del mismo y qué mejoras hay que plantear de cara al futuro.

Para la recogida de información se utilizarán los siguientes cuestionarios:

Cuestionario a diligenciar por los alumnos sobre los que se ha aplicado el programa, de manera anónima, en el que constará:

- Evaluación de los materiales empleados en las sesiones de tutoría: poco, suficiente, mucho. Preferencias.
- Evaluación de las actividades realizadas. Escala de 1 a 10. Sugerencias.

Cuestionario a rellenar por el tutor:

- Grado de consecución de cada uno de los objetivos. Porcentaje sobre 100.
- Valoración del material empleado. Escala de 1 a 10.
- Valoración de la metodología empleada. Escala de 1 a 10.
- Adecuación de la temporalización. Escala de 1 a 10.
- Realización de las actividades. Porcentaje sobre 100.
- Valoración de las reuniones con el coordinador. Escala de 1 a 10.
- Sugerencias de modificación.

9. Utilidad: Los resultados de la evaluación nos dirán si el programa ha tenido el efecto esperado o bien son necesarias nuevas propuestas de mejora.

Anexo . 3

Materiales

El trabajo de cada día

1ª Sesión:

1. Texto:

“Si te das cuenta, en casa, tus padres tienen unas tareas fijas que cumplen con toda regularidad. Sólo cuando están enfermos o por causas justificadas dejan de cumplir con su trabajo. Y las vacaciones vienen como un merecido descanso.

Pero esto que ves en tu familia sucede también en la de tus vecinos. Todos vivimos bajo la obligación del trabajo y lo vemos como una responsabilidad. Los adultos nos lo tomamos muy en serio, por ello verás que muy rara vez tus padres, tus profesores dejan de cumplir con sus obligaciones, rara vez faltan al trabajo”.

2. Cuestiones a responder por el alumno de manera individual y por escrito:

- a) ¿Has pensado alguna vez que ocurriría si tus padres dejaran de trabajar?. Describe las consecuencias que esto supondría para tu familia.
- b) Cuenta el trabajo que cada uno de tus padres realiza diariamente. ¿Te parece pesado, molesto, útil, agradable, importante? ¿Por qué?
- c) Describe el trabajo que haces tú cada día. ¿Te parece pesado, molesto, útil, agradable, importante? ¿Por qué?
- d) Describe tu experiencia de un día cualquiera, cuando por la mañana vienes al instituto y ves que la gente de tu barrio coge su coche para ir al trabajo. Todos los días ves a la misma gente y a la misma hora. ¿Te has preguntado por qué?

3. Después de que hayan respondido a las cuestiones planteadas:

- a) Cada alumno expone en voz alta las respuestas que ha dado.
- b) Se comentan entre todo el grupo y se sacan conclusiones.

4. Para finalizar la sesión, como trabajo para casa se plantea:

- a) Comenta con tus padres cómo te ha ido hoy en clase: tus dificultades, fracasos, éxitos que has logrado con los profesores y con los compañeros y amigos, cómo te lo has pasado. Coméntales si te sientes contento y por qué.
- b) Comenta con tus padres cómo les ha ido a ellos en su día de trabajo. Si se sienten contentos. ¿Por qué?

El trabajo de cada día

2ª Sesión:

1) **Comenzamos la sesión pidiendo a los alumnos que relaten la conversación que han mantenido con sus padres y que se mandó como tarea para casa, en la anterior sesión:**

- a) Qué le comentaron a sus padres sobre lo que les había ocurrido en el instituto.
- b) Qué comentarios hicieron los padres sobre ellos. ¿Se interesaron? ¿hicieron preguntas?
- c) ¿Preguntaron a sus padres cómo les había ido en el trabajo? ¿Qué dijeron?
- d) Qué les pareció la experiencia. ¿Se sintieron contentos?

2) **Comentario del profesor:**

“Si os habéis dado cuenta, con todas estas cuestiones que te hemos planteado probablemente haya salido la palabra *responsabilidad*, es decir, hacer lo que tenemos que hacer para no perjudicar a los demás, para cumplir con las obligaciones que nos imponen las otras personas con las que convivimos .

Haz un breve relato de aquellas cosas que haces y de las que te sientes responsable. ¿Te sientes contento? ¿Por qué?

3) **Tras unos minutos de comentarios el profesor plantea algunas cuestiones derivadas de lo que han expuesto los alumnos o surgidas al hilo de los comentarios realizados:**

- a) Casa uno de nosotros tenemos unas obligaciones que cumplir con regularidad.
- b) Ser responsable implica cumplir con unas tareas que repercuten en el bienestar de los demás.
- c) Mi conducta es la respuesta concreta a lo que entiendo como “ser responsable de”.

La vida tiene un sentido

3ª Sesión:

Lectura individual del Texto:

“La mañana es fría. El autobús va cargado hasta los topes con la gente que madruga para ir al trabajo. Todos los días las mismas caras serias, somnolientas reflejando la desgana de tener que repetir, cada mañana, la misma rutina. La mesa repleta de papeles, los mismos compañeros de la oficina de siempre, las mismas preguntas y los mismos informes. El trabajo ha llegado a convertirse para Andrés en una tortura. La vida podría ser distinta, se pregunta cada día. Todos deberíamos poder elegir el trabajo que más nos gusta, así seríamos más felices nosotros y haríamos más felices también a los demás. Todo esto lo piensa mientras recuerda los años en que soñaba ser mayor, formar un hogar y “vivir en libertad”, libre de la obligación del colegio y del control de sus padres.

Andrés ha acabado por levantar una fortaleza en torno suyo. Se ha aislado de todo y ha construido “su mundo”. En él se refugia para escapar de la gente. Nada existe a su alrededor que le pueda inquietar. El sufrimiento de los demás es un accidente que ocurre y que a él también mañana le puede afectar, y entonces, tendrá que afrontarlo como los otros, desde la soledad. La alegría de unos enamorados es un placer que no se comparte, sólo a ellos pertenece. La sonrisa de un niño es un momento efímero que más tarde, en la adultez, se torna en dolor. La compañía de la gente en el autobús, en la calle; la proximidad del vecino con quien coincidimos en el ascensor de todos los días; el saludo de la señora del kiosco donde compramos el periódico; los buenos días al conserje del edificio de nuestro trabajo, sólo son rutinas que no nos sacan de nuestra soledad. ¿Qué es la vida?, se pregunta. Caminar y caminar... sin respuesta alguna a nuestras preguntas.

2. Cuestiones a debatir por los alumnos en pequeño grupo, con conclusiones por escrito

- a) ¿Te parece real la actitud de Andrés? ¿piensas que hay mucha gente sola que prescinde de todos?
- b) Describe los sentimientos que te produce ver a una persona que vive en soledad.
- c) Describe sus carencias, dificultades y también sus ventajas.
- d) Seguro que te habrás preguntado alguna vez ¿por qué la gente se aísla y prescinde de los demás? ¿por qué cada cual “va a lo suyo”? ¿cuál es tu respuesta?
- e) Habrás oído muchas veces: “Qué a gusto se vive sólo” ¿Crees que se puede ser feliz sin los demás, sin alguien a quien amar, con quien compartir los buenos y malos momentos?

- f) ¿De verdad crees que nada de lo que ocurre a tu alrededor: en tu colegio, familia, amigos, etc., nada tiene que ver con tu vida?
- g) ¿Qué piensas de los que dicen: “Yo tengo bastante con mis problemas, que cada uno se preocupe de los suyos”?
- h) ¿Piensas que todos somos responsables de todos? ¿Por qué? Da tu opinión en tu grupo.

3. Puesta en común y debate en el grupo-clase

- a) ¿Te parece real la actitud de Andrés? ¿piensas que hay mucha gente sola que prescinde de todos?
- b) Describe los sentimientos que te produce ver a una persona que vive en soledad.
- c) Describe sus carencias, dificultades y también sus ventajas.
- d) Seguro que te habrás preguntado alguna vez ¿por qué la gente se aísla y prescinde de los demás? ¿por qué cada cual “va a lo suyo”? ¿cuál es tu respuesta?
- e) Habrás oído muchas veces: “Qué a gusto se vive sólo” ¿Crees que se puede ser feliz sin los demás, sin alguien a quien amar, con quien compartir los buenos y malos momentos?
- f) ¿De verdad crees que nada de lo que ocurre a tu alrededor: en tu colegio, familia, amigos, etc., nada tiene que ver con tu vida?
- g) ¿Qué piensas de los que dicen: “Yo tengo bastante con mis problemas, que cada uno se preocupe de los suyos”?
- h) ¿Piensas que todos somos responsables de todos? ¿Por qué? Da tu opinión en tu grupo.

El otro no me es indiferente

4ª Sesión:

1. Lee atentamente el siguiente Texto:

Es seguro que te ves rodeado de gente, algunos están cerca de ti, otros no. Sin embargo, la proximidad o lejanía de ellos te hace mantener una relación peculiar. Hay personas de las que *pasas* de ellas, hay otras que *son importantes* para ti, al igual que hay personas que cuidan de ti, se ocupan de darte lo que necesitas y otras tan sólo parecen seres humanos que viven a tu alrededor. Te invitamos a descubrir en tu vida cotidiana las personas que no te resultan indiferentes y la importancia que tiene para actuar de modo responsable en tu vida.

2. Cuestiones a responder por el alumno de manera individual y por escrito:

- a) Describe las personas con las que habitualmente te relacionas en tu casa, en el instituto, en la calle y en los lugares más corrientes en que te mueves.
- b) Señala las personas que te resultan importantes para ti y aquellas con las que simplemente mantienes un trato corriente.
- c) De las personas que te resultan importantes para ti, ¿has pensado alguna vez por qué te son importantes? Explica tu respuesta.
- d) Entre las explicaciones que has aportado, probablemente has incluido alguna parecida a ésta: “Mi madre es una persona importante para mí porque cuida de mi salud, me ayuda en los estudios y está al tanto de mis necesidades”. O sea, que hay personas que te resultan importantes porque están a tu servicio. Por tanto, *son responsables de ti*. Pero, *¿de quién te sientes tú responsable?* Enumera las personas que respondes tú de ellas.
- e) ¿Hay personas de las que tú eres responsable y que sobrepasan tu círculo familiar?. En otros términos, ¿te consideras responsable de otros cercanos a ti, como compañeros de clase, personas de otras culturas, personas con problemas de salud o sociales, etc.? Menciona las personas de las que tú podrías hacerte cargo en función de tus posibilidades. Si ya estás a cargo de algunas personas, también menciónalas.
- f) Comenta brevemente las implicaciones personales que produce en ti la siguiente frase: “El otro no me es indiferente. Su presencia y proximidad me obliga a responder de él con mi conducta”.

3. Después de que hayan respondido a las cuestiones planteadas:

- a) Cada alumno expone en voz alta las respuestas que ha dado.
- b) Se comentan entre todo el grupo y se sacan conclusiones.

El buen samaritano

5ª Sesión:

1. Lectura individual del Texto:

NOTA: Comenta con tus compañeros el siguiente relato que estamos seguros lo habrás oído muchas veces. Nosotros no le damos aquí ningún sentido religioso. Sólo queremos resaltar la dimensión moral que sin duda tiene. Tu responsabilidad no queda limitada a los miembros de tu familia. También la gente con la que convives: compañeros de colegio, vecinos, amigos, la gente... tienen derecho a esperar de ti una respuesta responsable.

“Un hombre bajaba de Jerusalén a Jericó y lo asaltaron unos bandidos; lo desnudaron, lo molieron a palos y se marcharon dejándolo medio muerto. Coincidió que bajaba un sacerdote por aquel camino; al verlo, dio un rodeo y pasó de largo. Lo mismo hizo un clérigo que llegó a aquel sitio; al verlo dio un rodeo y pasó de largo. Pero un samaritano, que iba de viaje, llegó a donde estaba el hombre y, al verlo, le dio lástima; se acercó a él y le vendó las heridas, echándole aceite y vino; luego lo montó en su propia cabalgadura, lo llevó a una posada y lo cuidó. Al día siguiente sacó cuarenta monedas y, dándoselas al posadero, le dijo: “Cuida de él, y lo que gastes de más te lo pagaré a la vuelta”.

(Fuente: *Evangelio de Lucas, 10, 30-35*).

2. Cuestiones a debatir por los alumnos en pequeño grupo, con conclusiones por escrito:

- a) Comenta con tus compañeros los sentimientos que te ha despertado la lectura de este texto.
- b) ¿Pensáis que hay muchas personas, como la de la parábola, necesitadas de ayuda?
- c) ¿Qué creéis que significa “hacerse cargo del otro”?
- d) Sin duda, habréis visto mucha gente que “pasa de largo”, o da la espalda a las personas caídas (mayores, enfermos, pobres, inmigrantes, delincuentes, etc.) junto al camino. O simplemente los vecinos, compañeros, amigos, etc. Gente que va “a lo suyo”. ¿Cómo la valoráis?
- e) También, afortunadamente, habréis visto personas, como el samaritano, que tienden una mano a los “necesitados” (que somos todos). ¿Os parece inútil este comportamiento, una pérdida de tiempo o, por el contrario, algo que todos deberíamos hacer?

- f) Seguro que vosotros también habéis sido buen samaritano en algunas ocasiones. ¿Por qué lo habéis hecho? Describid vuestros comportamientos de “buen samaritano”.
- g) Pero no siempre habréis tendido la mano a los demás. Algunas veces también habréis dado la espalda a quienes esperaban de vosotros una respuesta responsable, de ayuda. ¿Os acordáis?
- h) Describid un itinerario de “buen samaritano”: en casa, en el instituto, con vuestros amigos, vecinos, etc.

3. Puesta en común y debate en el grupo-clase

Conclusiones de cada una de las cuestiones planteadas.

La última plegaria de Gandhi

6ª Sesión:

1. Lectura individual del Texto:

NOTA: Comenta con tus compañeros el siguiente texto:

Ya te sientas fatigado o no, ¡Oh hombre!, no descanses;
no ceses en tu lucha solitaria,
sigue adelante y no descanses.

Caminarás por senderos confusos y enmarañados
y sólo salvarás unas cuantas vidas tristes.
¡Oh hombre!, soporta todas esas cargas, no descanses.

Tu propia vida se agotará y anulará,
y habrá crecientes peligros en la jornada.
¡Oh hombre!, soporta todas esas cargas, no descanses.

Salta sobre tus dificultades
aunque sean más altas que montañas,
y aunque más allá sólo haya campos secos y desnudos.
¡Oh hombre!, no descanses hasta llegar a esos campos.

El mundo se oscurecerá y tú verterás luz sobre él
y disiparás las tinieblas.
¡Oh hombre!, no descanses;
procura descanso a los demás.

2. Cuestiones a debatir por los alumnos en pequeño grupo, con conclusiones por escrito:

- a) Comenta en tu grupo las ideas y sentimientos que te sugieren estos versos.
- b) ¿Qué significa la exhortación reiterada: “no descanses”?
- c) En estos versos, la vida se nos presenta como un camino cargado de peligros y dificultades.
- d) ¿Cuáles son estos peligros y dificultades para ti?
- e) Al final del camino se encuentra una luz. ¿Dónde está esa luz?
- f) Comenta este verso: “El mundo se oscurecerá y tú verterás luz sobre él”.
- g) ¿Cómo entiendes este verso: “Procura descanso a los demás”?

3. Puesta en común y debate en el grupo-clase

- a) Conclusiones de cada uno de los grupos acerca de las cuestiones planteadas.

Una canción

7ª Sesión:

1. Lectura individual del Texto:

Yo fui cantando errante,
entre las uvas
de Europa
y bajo el viento,
bajo el viento en el Asia.

Lo mejor de las vidas
y la vida,
la dulzura terrestre,
la paz pura,
fui recogiendo, errante,
recogiendo.

Lo mejor de una tierra
y otra tierra
yo levanté en mi boca
con mi canto:
la libertad del viento,
la paz entre las uvas.

Parecían los hombres
enemigos,
pero la misma noche

los cubría
y era una sola claridad
la que los despertaba:
la claridad del mundo.

Yo entré en las casas cuando
comían en la mesa,
venían de las fábricas,
reían o lloraban.
Todos eran iguales.

Todos tenían ojos
hacia la luz, buscaban
los caminos.

Todos tenían boca,
cantaban
hacia la primavera.

Todos.

Por eso
yo busqué entre las uvas
y el viento
lo mejor de los hombres.

Ahora tenéis que oírme.

Pablo Neruda

2. Cuestiones a responder individualmente por escrito:

- a) ¿Qué sentimientos despiertan en ti estos versos? Escríbelos.
- b) “La misma noche los cubría y era una sola claridad la que los despertaba”, y sin embargo los hombres parecían enemigos. “reían o lloraban. Todos eran iguales”. ¿Qué tenemos de iguales los hombres? Piensa y escríbelo.
- c) “Yo busqué lo mejor de los hombres” ¿Qué es lo mejor de los hombres? Piensa y escríbelo.
- d) “Ahora tenéis que oírme”. ¿Y tú, qué tienes que decir?

3. Cuestiones a debatir por los alumnos en pequeño grupo, con conclusiones por escrito:

- a) Comenta en tu grupo lo que has pensado y escrito. Escucha lo que los demás también han escrito.
- b) ¿Veis en todo esto algo de responsabilidad hacia el otro, los otros?

4. Puesta en común y debate en el grupo-clase

- a) Conclusiones de cada uno de los grupos acerca de las cuestiones planteadas.

Mi responsabilidad con los demás y con las cosas

8ª Sesión:

1. Lectura individual del Texto:

Cuento sobre gente llamados todos, alguien, cualquiera y nadie

Había que hacer un trabajo importante y Todos estaban Seguros de que Alguien lo iba a hacer.
Cualquiera lo podría haber hecho, pero Nadie lo hizo.
Alguien se enojó por esto, porque era el trabajo de Todos.
Cada uno pensó que Cualquiera lo podía hacer, pero Nadie se enteró de que Todos no lo iban a hacer.
Todos culparon a Alguien, cuando Nadie hizo lo que Cualquiera podría haber hecho.

2. Cuestiones a responder individualmente por escrito:

- a) Escribe una historia sobre tu responsabilidad con los demás y con las cosas:

b) Escribe las conductas que promueven o perjudican la promoción y conservación tanto de la naturaleza como de la sociedad:

	Conducta	Consecuencias positivas	Consecuencias negativas
NATURALEZA			
SOCIEDAD			

- c) ¿Qué conductas te comprometes a realizar en beneficio de la naturaleza o de la comunidad?

3. **Cuestiones a debatir por los alumnos en pequeño grupo, con conclusiones por escrito:**

- a) Comenta en tu grupo lo que has pensado y escrito. Escucha lo que los demás también han escrito.
- b) ¿Qué conclusiones habéis sacado?

4. **Puesta en común y debate en el grupo-clase**

- a) Conclusiones de cada uno de los grupos acerca de las cuestiones planteadas.

¿Cómo vivo yo? ¿Cómo viven los otros?

9ª Sesión:

1. Texto:

La pobreza en España

En España la «extensión» de la pobreza en familias y en población es superior a la media en Europa. Este hecho tiene mucho que ver con la desigual distribución de la riqueza aún existente entre nosotros y con el diferente crecimiento y desarrollo económico.

Se estima que hay aproximadamente 2.192.000 hogares, en los que viven 8.509.000 personas bajo el umbral del 50% de la renta media disponible neta (rdn). La pobreza predominante es la llamada «relativa», alrededor del 85% del total de los hogares considerados pobres y aunque la «pobreza severa» es minoritaria afecta a 316.000 hogares y a 1.739.800 personas. Entre ellos hay un pequeño sector de 86.000 hogares y 528.200 personas que viven en la pobreza extrema. Es de destacar que se está dando un ligero repunte de la pobreza severa entre nosotros.

Desde enero de 2006, el salario mínimo interprofesional es de 540,9 euros al mes.

2. Cuestiones a responder por el alumno de manera individual y por escrito:

- a)Empieza haciendo una lista de cosas materiales que sean tuyas.
- b)Calcula el valor económico aproximado que crees que tienen.

3.Después de que hayan respondido a las cuestiones planteadas:

a)Comenta en pequeño grupo cuales son las cosas que has puesto en la lista que crees que:

Te son indispensables para vivir.

Te hacen la vida más agradable.

Son cosas absolutamente superfluas (puedes prescindir de ellas y tu vida seguirá siendo igual que antes).

b)Cuando lo hayas comentado señala todas aquellas cosas de las cuales podrías prescindir sin casi notarlo.

c)Ahora piensa y escribe:

¿Qué es el progreso?

¿Crees que tener muchos bienes materiales es un signo de progreso? ¿Por qué?

¿Crees que es posible –teniendo en cuenta, por ejemplo los recursos materiales del planeta- que todo el mundo tenga tantos bienes materiales como tienes tú?

4. Puesta en común:

- a) ¿Qué has pensado mientras hacías la lista de bienes materiales? ¿Qué has sentido?
- b) ¿Qué tipo de cosas has elegido como indispensables? ¿Por qué?
- c) ¿Qué tipo de cosas has decidido que eran superfluas? ¿Por qué?
- d) ¿Qué crees que necesitas cada día y no lo has puesto en la lista?
- e) ¿Cuánto crees que cuestan todas las cosas de las que puedes prescindir?

¿Cómo vivo yo? ¿Cómo viven los otros?

10ª Sesión:

1) **El profesor comenta algunos datos relativos al salario mínimo interprofesional:**

- a) ¿Qué es?
- b) ¿En cuánto está en estos momentos?

2) **Búsqueda de información individual:**

- a) ¿Qué es el salario mínimo interprofesional?
- b) ¿A cuánto asciende actualmente en España?
- c) ¿Cuántas familias de Cieza y de España crees que viven con el salario mínimo interprofesional?

3) **Puesta en común:**

- a) Piensas que se puede vivir con el salario mínimo interprofesional?
- b) ¿Hay personas que viven con menos? ¿Conoces a alguien? ¿Has pensado alguna vez en ellas?

4) **Apuntad aquí y comparad las cantidades:**

a)

SUMA DE LO QUE NOS SOBRA ENTRE TODOS LOS MIMBROS DEL GRUPO	SALARIO MÍNIMO

--	--

- b) ¿Qué os sugiere la comparación? ¿Hemos pensado que puede ser que este salario mínimo sea el único apoyo económico que tiene una familia de cuatro miembros o más?
- c) ¿Qué es lo que no habría en la lista que consideraréis muy importante para poder vivir feliz?

5) Reflexión final:

- a) Escribe un breve resumen de lo que hemos hablado entre todos sobre ¿cómo vivo yo? y ¿cómo viven los demás?
- b) ¿Qué puedo hacer yo? ¿Qué podemos hacer nosotros?

Los derechos humanos

11ª Sesión:

1.Introducción:

La "Declaración Universal de los Derechos Humanos" fue concebida cuando el mundo despertaba y empezaba a tomar en cuenta las atrocidades cometidas de 1939 a 1945, durante la Segunda Guerra Mundial, con un costo de millones de vidas.

El concepto "Derechos Humanos", que deriva de "Derechos del Hombre" surge del seno de la Organización de las Naciones Unidas, en 1948. Sin embargo, estos derechos han sido y siguen siendo los protagonistas principales en el drama de la historia de la humanidad. La violación de estos derechos es la causa de la gran mayoría de los conflictos en la historia de la civilización. La lucha por los derechos de las personas es tan antigua como la historia de la humanidad. La mayoría de las religiones del mundo basan en cierta forma sus enseñanzas en el concepto y la práctica de los Derechos Humanos.

La "Declaración Universal de los Derechos Humanos" es el único documento en la historia de la humanidad que fue ratificado por más de 35 estados y gobiernos. Con la aprobación, el 16 de diciembre de 1966, a unanimidad, en la Asamblea General de las Naciones Unidas, de los tres instrumentos y arbitrios que son parte de la "Declaración Universal de los Derechos Humanos", toma el paso más significativo de protección y respeto a favor del ser humano en la historia de la civilización.

2.Lectura de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Anexo):

- a) Cada alumno lee en voz alta un artículo.
- b) Posteriormente se hace una lectura individual del documento

3.Trabajo individual:

- a) Cada alumno reordena los derechos de acuerdo a la importancia que le concede, de manera que el número 1 será el más importante e irrenunciable y el número 30 será el menos importante.
- b) Cada alumno selecciona tres derechos a los que estaría dispuesto a renunciar.
- c) Tienen que dar una razón por la que se puede renunciar a ese derecho.

Los derechos humanos

12ª Sesión:

1. Recordatorio de la sesión anterior:

- a) Realizamos un repaso a lo que hicimos en la sesión anterior.

2. Trabajo en pequeño grupo:

- a) Cada alumno, en grupos de seis, comunica las puntuaciones y las decisiones individuales que ha tomado, así como las razones que le han llevado a tomar tal decisión.
- b) Los alumnos tienen que ponerse de acuerdo para tomar una decisión conjunta (debe hacerse por consenso).
- c) El secretario apunta a que tres derechos está dispuesto a renunciar el grupo, anotando las razones.

3. Puesta en común:

- a) El profesor va concediendo la palabra a cada secretario del grupo para que exponga las conclusiones a las que han llegado.
- b) Las respuestas se van anotando en la pizarra.
- c) Se inicia un debate para llegar a un consenso sobre a que tres derechos está dispuesto a renunciar la clase.

3. Reflexiones para hacer en gran grupo:

- a) ¿Qué has entendido que significa la palabra consenso?
- c) ¿Te ha parecido fácil o difícil llegar a un consenso? ¿Por qué?
- d) ¿Crees que los argumentos que se han expuesto para poner o quitar algún derecho eran argumentos de peso? ¿Por qué?
- e) ¿Crees que es posible consensuarlo todo? ¿Por qué?
- f) ¿Cuál ha sido el derecho con el que hemos tenido menos dificultad? ¿Por qué crees que ha sido así?
- g) ¿Crees que se puede renunciar a algún derecho de la Declaración Universal de los Derechos Humanos? ¿Por qué? (Recordemos por qué fueron redactados)
- h) ¿Crees que habría que añadir algún Derecho a la Declaración? ¿Cuál o cuáles? ¿Por qué?
- i) ¿Crees que un derecho comporta un deber? ¿Por qué?

4. Conclusiones:

La toma de decisiones

13ª Sesión

1. Introducción.-

Probablemente se piensa que es fácil tomar una decisión simple, como por ejemplo, decidir que ropa ponerse, qué hacer o qué comprar. Pero para mucha gente esto no es así. Además el problema se hace mucho más difícil cuando se debe hacer una elección cuyo resultado puede tener unas consecuencias importantes: decidir la elección de una carrera, el gasto de cantidades importantes de dinero (compra de una casa, de un coche...), o decisiones que implican un riesgo personal o económico. Sea cual sea la decisión, tener la capacidad para elegir de forma inteligente, sin vacilar, o aplazar la toma de decisión es una habilidad vital.

En realidad no siempre es fácil tomar una decisión. Todos recordamos alguna ocasión en la que tuvimos dudas o no pudimos decidirnos sobre algo.

Constantemente nos encontramos con situaciones en las que hemos de tomar una decisión. Que ropa ponernos, que película ver..., cosas que posiblemente no son difícil de decidir, pero de vez en cuando también tenemos que tomar decisiones importantes: tipo de trabajo que queremos desempeñar...

2. Preguntas a los alumnos/as para el debate

- a) ¿Puede alguno de vosotros/as poner ejemplos de decisiones con la que os enfrentáis cada día?
- b) ¿Habéis tenido alguna vez problemas para tomar una decisión en alguna de estas situaciones?, ¿en cuáles?
- c) Cómo os sentíais cuando intentabais decidirlos y no podíais?
- d) Cómo os afecta el no poder decidirlos?

Existe un método básico para tomar decisiones:

1º.- Hay que estar seguros de saber cuales son nuestras opciones?. Esto implica que hay que pensar en todas las formas importantes de comportarnos o poder escoger.

2º.- Calcular las ventajas y los inconvenientes de las principales opciones.

3º.- Empezar a hacernos una idea de lo que queremos hacer.

Ejemplo: Hay tres películas de cine distintas que queremos ver y tenemos que escoger una de ellas. Estamos indecisos y por tanto:

1.- Hemos de pensar sobre las posibles opciones: ir a ver la película 1, la película 2, la película 3 o no ir al cine.

2.- Pensar sobre las ventajas e inconvenientes de cada película: la película 1 parece buena, pero nadie quiere ir a verla con nosotros, la película 2 debe ser buena pero la entrada para verla es más cara que las otras; la película 3 tiene buenas perspectivas y la proyectan en una sala que está tan sólo a tres manzanas de nuestra casa; no nos queremos quedar en casa esta noche.

3.- Escogemos una opción: ver la película 3.

4.- Ahora todo lo que tenemos que es ir al cine y pasarlo bien.

3. **Trabajo individual**

1º.- ¿Podéis poner algunos ejemplos de decisiones que sean difíciles de tomar?

2º.- En cada caso. ¿cuáles son vuestras opciones?

3º.- ¿Cuáles son las ventajas y los inconvenientes de cada opción?

4º.- En cada caso, ¿cuál es la mejor opción?

Ventajas e inconvenientes en la toma de decisiones.-

Ventajas de una toma de decisiones rápida, eficaz e inteligente:

A.- Nos puede ayudar a reducir los sentimientos de frustración cuando hemos de hacer una elección.

B.- Nos puede ayudar a ser más eficaces en las situaciones sociales.

C.- Nos ayudará a no perder el tiempo tomando decisiones.

D.- Puede aumentar las posibilidades de que los demás respeten nuestra opción.

Inconvenientes al no ser capaces de decidir:

A.- Podemos perder buenas oportunidades y experiencias.

B.- Puede que los demás nos tengan menos confianza.

C.- Acabamos perdiendo tiempo.

D.- Podemos acabar sintiéndonos frustrados.

E.- Puede que los demás terminen "decidiendo" por nosotros.

4. Dinámicas sobre toda de decisiones

Toda tu familia irá al cine el sábado por la noche. Unos amigos te han invitado a ir a una fiesta también el sábado por la noche. ¿Qué vas a hacer?

Situación .- Para el año que viene tienes dos opciones: el ciclo que prefieres y otros en la que estarán todos tus amigos. ¿Cuál vas a escoger?

La toma de decisiones

14ª Sesión

1. Recordatorio de la sesión anterior

2. Trabajo individual

Situación 3.- Tres personas nos han pedido que nos sentemos con ellos durante la comida. Nos caen todos bien y no queremos herir los sentimientos de ninguno. También sabemos que entre ellos no se llevan muy bien. ¿Cuál escoger?

Situación 4.- Nuestros abuelos nos dejan escoger entre recibir un pequeño detalle como regalo por nuestro cumpleaños y otro para Navidades, o recibir sólo un buen regalo para Navidades. ¿Qué opción escoger?

Situación 5.- Sólo tenemos 30 euros de paga a la semana. Pronto será el cumpleaños de uno de nuestros mejores amigos y debemos decidir entre hacerle un regalo o comprar la camiseta que tanto nos gusta y que cuesta 30 euros. ¿Qué hacer?

Situación 6.- Queremos comprarnos tres discos que nos gustan muchísimo, pero sólo tenemos dinero para uno. ¿Cuál escoger?

3. Conclusiones

La resolución de conflictos

15ª Sesión

1. Introducción

El conflicto juega un importante papel en el desarrollo psicosocial del individuo. El proceso de búsqueda de la resolución del conflicto puede fomentar, pues, la exploración y comunicación sociales. Sin embargo, por definición, el conflicto comienza con el desacuerdo o malentendimiento y, por consiguiente, puede dar como resultado consecuencias negativas. Así, la forma en que se trata el conflicto es la que determina su utilidad social. La resolución sosegada de un conflicto contribuye a la comprensión y a la comunicación abierta; la transgresión de las diferentes posiciones resulta en el ulterior deterioro social.

En la interacción humana se considera que la capacidad para resolver los conflictos es una habilidad madura y conveniente, que puede ser de gran provecho para el individuo.

También es importante señalar que las discusiones y los desacuerdos son, frecuentemente, la consecuencia necesidad de una confirmación social de nuestras creencias y actitudes. Cuando nuestras opiniones no son compartidas, sentimos una disonancia que necesita resolverse. Un aspecto de la madurez social es la comprensión y la capacidad de aceptar de hecho de que siempre existirá cierto grado de ambigüedad o incongruencia. La gente necesita aprender, darse cuenta y sentirse bien ante la idea de que no todos los problemas tienen solución.

Por "*resolución de conflictos*" nos referimos a la forma en que la gente soluciona los problemas que tiene con otras personas. Estos problemas, o conflictos, pueden ser sobre cualquier cosa y pueden implicar el desacuerdo, el malentendimiento o una diferencia de opiniones y creencias.

2. Dinámica sobre toda de decisiones

El profesor explica que va a hacer un ejercicio de imaginación para poder examinar las estrategias de los alumnos en la solución de los conflictos individuales. Durante unos cinco minutos el profesor conduce a los alumnos a través de la fantasía imaginativa siguiente:

- 1.- Indica que adopten todos una postura confortable, que cierren los ojos y procuren concentrarse, olvidándose de todo lo demás y relajándose todo lo que puedan.
- 2.- El profesor comienza diciendo: *"Estamos ahora todos andando por la calle, de repente vemos que a cierta distancia se acerca a nosotros una persona que es familiar a cada uno de nosotros, la reconocemos.*
- 3.- *Es una persona con la que estoy en conflicto, Caigo en la cuenta de que tengo que decidir rápidamente como afrontar ese encuentro. A medida que se me acerca la persona, una infinidad de alternativas pasa por mi cabeza. Tengo que decidir ahora mismo qué voy a hacer y cómo voy a orientar el encuentro".*

El animador se detiene. Espera un poco. Y sigue:

"Ya ha pasado la persona. ¿Cómo te sientes? ¿Qué nivel de satisfacción tienes en ese momento?"

- 4.- El animador pide a todos que vuelvan a la realidad, que abran los ojos...
- 5.- Durante unos cinco minutos todos responderán por escrito a estas preguntas:
 - ¿En que alternativas pensé sobre todo?
 - ¿Qué alternativa elegí?
 - ¿Qué nivel de satisfacción sentí al final?
- 6.- Cada participante comenta ahora, con otros dos compañeros las respuestas que han dado y uno de ellos se encarga de hacer una síntesis escrita de lo que se diga.

7.- Se tiene, luego, un debate en plenario partiendo de la exposición de las síntesis realizadas. En general se observa que las estrategias más empleadas son: evitar, aplazar y enfrentar los conflictos.

8.- se termina con una exposición de cada participante, de sus reacciones ante el ejercicio realizado.

3. El profesor continúa con una exposición acerca de los conflictos

La solución de los conflictos se produce por tres tipos de estrategias:

1ª.- **Evitándolos.**- Hay personas que procuran evitar las situaciones conflictivas y otras que procuran huir de determinados tipos de conflicto. Intentan reprimir reacciones emocionales, ir por otros caminos e incluso abandonar completamente la situación. Eso ocurre o porque esas personas no saben enfrentar satisfactoriamente esas situaciones o porque no tienen habilidades para negociarlas satisfactoriamente.

Aunque las estrategias de evitar tienen cierto valor cuando es posible la fuga, generalmente no proporcionan a la persona que las usa un alto nivel de satisfacción. Tienden a dejar dudas y miedos para cuando se encuentren el mismo tipo de situaciones en el futuro, y también sobre los propios valores de coraje y capacidad para afrontar las cosas de la vida.

2ª.- **Aplazándolos.**- La segunda táctica consiste esencialmente en dar largas, dejando que la situación se enfríe, al menos temporalmente; el asunto de que se trata no queda nada claro y hay muchas posibilidades de que se llegue nunca a enfrentarlo. Lo mismo que en el caso anterior, tampoco esta estrategia produce satisfacción y da inseguridad para el futuro, cosas que dejan preocupada a la persona.

3ª.- **Afrontándolos.**- La tercera estrategia lleva consigo afrontar y confrontar las situaciones y las personas que están en conflicto. La confrontación puede subdividirse a su vez, en estrategias de poder y de negociación. Las de poder, incluyen el uso de la fuerza física y de otro tipo de castigos, venganzas, etc... esas tácticas son muchas veces eficientes. Cuando se usan, casi siempre hay un vencedor y un vencido. Por desgracia para el vencido muchas veces el conflicto vuelve a surgir. Hostilidad, angustias e incluso heridas físicas son casi siempre las consecuencias de las tácticas protagonizadas por la estrategia del poder.

Usando la estrategia de la negociación, ambas partes del conflicto pueden ganar. El objetivo de la negociación consiste en resolver el conflicto con un compromiso o solución que satisfaga a los que se han visto envueltos en el conflicto. Todo indica que el uso de la estrategia de la negociación es el que mayor cantidad de consecuencias positivas lleva consigo, o al menos el que menos consecuencias negativas tiene.

Pero las buenas negociaciones requieren otras habilidades que hay que aprender y practicar. Como, por ejemplo, la habilidad de saber determinar y concretar la naturaleza del conflicto, la eficiencia en mostrar el deseo de negociar, la claridad para señalar cuáles son los puntos clave a negociar sin meterse en otros aspectos que pueden enconar aún más las cosas, la capacidad de ponerse en el punto de vista del otro, y el saber usar el proceso de solución del problema mediante decisiones consensuadas.

4. **Preguntas a los alumnos/as para el debate**

- a) ¿Puede alguno de vosotros poner ejemplos de diferentes conflictos que haya tenido con sus amigos? ¿Y con su familia? ¿Y con los compañeros de clase?
- b) ¿Qué sucede cuando estos conflictos se os escapan de las manos? ¿Cómo os sentís? ¿Cómo se siente la otra persona?

- c) ¿Qué sucede si "resolvéis" estos problemas antes de que lleguen a ser graves?
- d) ¿Cómo podéis solucionar conflictos incluso cuando son graves? ¿Por qué?

Aprender a solucionar conflictos no siempre es tan difícil aunque conviene tener en cuenta varias cosas:

1ª.- Lo más importante es acordarnos de pensar como estamos actuando e intentar estar tranquilos.

2ª.- Debemos hablar con las otras personas implicadas para saber lo que tienen que decir, descubrir como se sienten o lo que quieren. Esto nos dará la posibilidad de comunicarles nuestra postura.

3ª.- Es importante que sepamos cuan distantes son en realidad ideas que nos enfrentan o nuestros puntos de vista. Si no son tan diferentes probablemente podamos llegar a un acuerdo, si son muy diferentes veremos si cada parte puede ceder un poquito para resolver así alguna de las diferencias. Sin embargo, si las diferencias son demasiado profundas y todavía estamos en desacuerdo, quizás nos gustaría decir: *"vemos las cosas de forma diferente, por lo tanto, no tiene mucho sentido continuar discutiendo sobre esto"*.

4ª.- Una vez que hayamos tomado un acuerdo sobre la forma de resolver el conflicto, hemos de hacer lo acordado. Si esperamos ver lo que hace la otra persona o cambiamos de opinión, puede que echemos a perder cualquier acuerdo o resolución al que se haya llegado. Al hacer lo que hemos acordado demostramos a la otra persona que respetamos el acuerdo y que somos de confianza.

5ª.- Por último, cuando se haya resuelto el conflicto o mientras se está resolviendo hemos de asegurar el permanecer en contacto con la otra persona o personas. Esto ayudará a asegurar que la resolución funciona de la forma que hemos planeado y también nos permitirá evitar discusiones o problemas similares en el futuro.

La resolución de conflictos

16ª Sesión

1. Preguntas a los alumnos para la discusión

1ª.- ¿Puede alguno de vosotros poner un ejemplo de un conflicto que recientemente haya tenido?

- a) ¿Cuáles eran las dos opiniones o argumentos opuestos?
- b) ¿En que aspectos se podría haber comprometido o cedido cada parte?
- c) Si había más de un punto o aspecto, ¿cuál sería el primero que intentarías solucionar? ¿Y el segundo? ¿Y el tercero? ¿Por qué?
- d) ¿Cómo solucionarías este conflicto?

2ª.- ¿Por qué es importante que habléis entre vosotros para poder resolver el conflicto?

2. Ventajas de la habilidad para resolver conflictos e inconvenientes de no tenerla

Ventajas de la habilidad para resolver conflictos:

- A.- Solucionar los problemas que surjan entre nosotros y los demás.
- B.- Resolver nuestros asuntos o problemas con los demás sin poner en peligro nuestra amistad.
- C.- Comprender mejor a los demás.
- D.- Hacer que los demás nos comprendan mejor.
- E.- Hacer que los demás sepan que somos imparciales, tolerantes y respetuosos.
- F.- Que los demás nos respeten.

Inconvenientes al no tener habilidades en la resolución de problemas:

- A.- Nos encontraremos implicados en más discusiones, desacuerdos y peleas.
- B.- Nos puede resultar difícil hacer y mantener amigos.
- C.- nos puede resultar más difícil congeniar con nuestra familia, amigos y compañeros.
- D.- Puede que los pequeños problemas entre nosotros y los demás se conviertan fácilmente en grandes problemas.
- E.- Puede que los demás nos respeten menos.

3. Dinámicas sobre toda de decisiones

Situación 1.- Tus padres han dicho que tu hermano/a o tú hagáis de canguro esta noche. Los dos tenéis planes para esta noche. Resolver la situación.

Situación 2.- Estas descontento por algo que un compañero ha dicho sobre ti. Quieres saber por qué dijo eso y hacerle saber que estás disgustado. Te gustaría solucionar este problema.

Situación 3.- Involuntariamente derramas pintura sobre el jersey de un compañero. Tu compañero está muy molesto porque el jersey era nuevo. Te acusa de haber derramado la pintura a propósito. Sabes que no es cierto, Resuelve este problema.

La resolución de conflictos

17ª Sesión

1. Recordatorio de lo expuesto en las sesiones anteriores

2. dinámicas sobre toda de decisiones

Situación 4.- un profesor sospecha que en el examen has copiado de un compañero. Está enfadado contigo. Sabes que no copiaste y te sientes molesto por ser acusado de ello. Resuelve el problema.

Situación 5.- Unos amigos y tú estáis discutiendo sobre un programa de televisión. Acabáis discutiendo sobre el actor que hacía el papel principal. Todos creéis que tenéis razón. Resuelve este problema.

Situación 6.- Tus padres están enfadados contigo porque creen que no has hecho todas tus tareas. Han decidido no darte tu asignación semanal. No estas seguro de lo que debías haber hecho y no has hecho, y crees que reaccionan injustamente. Resuelve este problema.

3. Conclusiones

Los estilos de comportamiento

18ª Sesión

1. Introducción

Vamos a trabajar sobre los distintos tipos de comportamiento. Para ello empezaremos con una

2. Dinámica de grupos

1.- Se piden cuatro voluntarios/as. Salen con el profesor un momento fuera de la clase. Éste les plantea la siguiente situación:

"Trabajan en un taller de reparación de automóviles. Uno de ellos hará de Gerente. Los otros harán de empleados. El Gerente llama a un empleado y le comenta que un cliente se ha quejado de la reparación de su vehículo, que sabe le ha hecho determinado empleado (no es cierto ni lo uno ni lo otro), y a decidido no volver más al taller. El Gerente le "echa una bronca al empleado". El empleado (cada uno de ellos) adopta un papel diferente. El primero de los niega tajantemente y con dureza, enfrentándose al Gerente, porque dice que no es cierto. El segundo admite una actitud pasiva y sumisa ante la reprimenda. El tercero, educadamente defiende sus derechos".

2.- A continuación se entra en la clase y sucesivamente se va representando la situación.

3.- Se pide opinión de manera oral e individual a cada uno de los alumnos/as.

3. Exposición del profesor

Hay tres tipos de comportamiento:

PASIVO: *"Es mostrarnos inseguros ante la defensa de nuestros derechos, no obteniendo el resultado deseado y no consiguiendo nuestro objetivo".*

Características:

- Habla en voz baja.
- No mira a los ojos.
- Se muestra nervioso e inquieto.
- Se retuerce las manos, mueve los pies, se muerde las uñas...
- No expresa con claridad sus deseos y opiniones.
- Muestra muchas vacilaciones.
- Intenta huir de la situación.
- Se queja mucho.

Consecuencias:

- Los demás no respetan sus derechos.
- Depende de los demás.
- Se aprovechan de él.
- No logra sus objetivos.
- Pierde oportunidades.
- Se siente enfadado y ansioso.
- No se gusta a sí mismo.
- Se siente deprimido e incomprendido.

ASERTIVO: *"Es saber defender nuestros derechos respetando los derechos de los demás".*

Características:

- Utiliza un tono de voz firme y fluido.
- Expresa con claridad lo que piensa, cree, siente y/o desea.
- Mantiene contacto visual directo.
- Hace verbalizaciones positivas.
- Utiliza gestos pausados y orientados hacia el otro, manteniendo una postura erguida y las manos sueltas.
- Da respuestas directas a la situación sin rodeos ni evasiones.

Consecuencias:

- Protege sus derechos y respeta los de los demás.
- Resuelve los problemas.
- Logra sus objetivos sin ofender.
- No pierde oportunidades.
- Los demás tienen buena opinión de él.
- Elige por sí mismo.
- Se siente satisfecho consigo mismo y relajado.
- Es una persona agradable para los demás.

AGRESIVO: *"Muestra una actitud arrogante, ofensiva y a la defensiva al proteger sus derechos, sin respetar en modo alguno los derechos de los demás".*

Características:

- Eleva el tono de voz y habla muy rápido.
- Interrumpe a los demás.
- Se enfrenta a los demás.
- Da órdenes.
- Suele insultar fácilmente.
- Mira fijamente a los ojos.

- Es peleón y discutiador.
- Utiliza gestos de amenaza, invade con el cuerpo el espacio del otro.
- Intimida a los demás.

Consecuencias:

- Puede conseguir sus objetivos pero pierde amigos y compañeros.
- Hierde a los demás y se queda sólo.
- Le cuesta conseguir cariño, respeto y estima.
- Los demás tienen una pobre imagen de él.
- Se siente mal consigo mismo.
- Se siente culpable.
- Pierde buenas oportunidades.

4. Debate en gran grupo

Los estilos de comportamiento

19ª Sesión

1. Introducción

Cuando oímos a la gente hablar sobre la asertividad, con frecuencia se refieren a la defensa de los propios derechos. Si bien la asertividad implica una gama más amplia de comportamientos y situaciones, parece que el hecho de defender los propios derechos pone claramente a prueba la capacidad de ser asertivo.

Aprender a defender los propios derechos es, en realidad, un proceso de tres etapas:

1ª.- El individuo debe llegar a ser consciente de sus derechos, debe comprenderlos.

2ª.- El individuo debe ser capaz de comprender cuando, de hecho, se han violado sus derechos.

3ª.- Una vez que el individuo comprende cuáles son sus derechos y cuándo están amenazados, es sumamente importante aprender a comunicar a los demás que están infringiendo los propios derechos personales.

2. Dinámica de grupos

El profesor plantea el siguiente problema:

¿Qué pasaría si un día, en el instituto, unos compañeros os quisieran poner a prueba para ver cuantas amenazas sois capaces de soportar?. Imaginaos que se acercan a vosotros durante el recreo y os dicen que no podéis utilizar un determinado sector del patio. ¿Qué haríais?. Sabéis que tenéis el derecho a utilizar todo el patio y también sabéis que ellos no tienen ningún derecho para mandaros.

3. Preguntas a los alumnos/as para trabajo individual

- a) ¿Por qué es importante, en esta situación, defender vuestros propios derechos?
- b) ¿Qué sucedería si no lo hicierais?
- c) ¿Qué le diríais a esos compañeros en esa situación?

En esta situación es importante el tipo de comportamiento que tengamos, ya que un comportamiento pasivo, sería no defender vuestros derechos lo que sería malo. Un comportamiento agresivo, podría empeorar la situación. Mientras que un comportamiento asertivo, podría resolverla.

Ahora, imaginaos que os dan un refresco caliente en la cantina. En este caso, estáis pagando por un refresco bueno y frío y es vuestro derecho obtener lo que pagáis. Si no hacéis valer o defendéis vuestros derechos, no sólo se aprovecharán de vosotros, sino que puede que esto le vuelva a suceder a otra persona, a vosotros mismos en el futuro. Por lo tanto, es importante que hagáis valer vuestros derechos.

4. Preguntas a los alumnos para la discusión en grupo

- a) ¿Alguno de vosotros puede poner un ejemplo de una situación en la que deberíais defender vuestros derechos?
- b) ¿Cuáles son vuestros derechos en este caso?
- c) ¿Qué podría suceder si no dijerais o hicierais algo?
- d) ¿Qué sería mejor decir en esta situación? ¿Por qué?

Ventajas e inconvenientes de la habilidad para defender los propios derechos:

Ventajas de la habilidad para defender los propios derechos:

Defender nuestros propios derechos hace que los demás sepan:

- A.- Que pensaremos que han violado nuestros propios derechos o que se han aprovechado de nosotros.
- B.- Que creemos que hemos sido tratados injustamente.
- C.- Que nos defenderemos si es necesario.
- D.- Cuáles son nuestros "límites"; es decir cómo queremos que nos traten y que cosas no aguantaremos.
- E.- Que nos "defenderemos", por lo que nos podemos sentir seguros y orgullosos de nosotros mismos.

Inconvenientes de la habilidad para defender los propios derechos:

Al no defender nuestros propios derechos:

- A.- Permitimos, y posiblemente, alentamos a los demás para que se aprovechen de nosotros.
- B.- Puede que perdamos cosas que, por derecho, son nuestras.
- C.- Puede que seamos tratados injustamente por los demás y que nos pierdan el respeto.
- D.- Permitimos que los demás se aprovechen de nosotros y nos traten injustamente, con lo cual puede hacer que perdamos confianza y respeto en nosotros mismos.

DINÁMICAS SOBRE COMO DEFENDER NUESTROS PROPIOS DERECHOS:

Situación 1.- Alguien te pidió que le prestases un disco hace bastante tiempo. Tu ya se lo has reclamado una vez. Resuelve la situación con un comportamiento Asertivo.

Situación 2.- Tu hermana te dice que te toca lavar los platos. Los lavaste ayer y sabes que no te toca a ti. Resuelve la situación con un comportamiento Asertivo.

Situación 3.- Estas mirando una película que pasan en televisión y tu padres entra en la habitación y cambia el canal sin decirte nada. Resuelve la situación con un comportamiento Asertivo.

Situación 4.- Has comprado una maqueta nueva y te das cuenta de falta una parte. Vuelves a la tienda. Resuelve la situación con un comportamiento Asertivo.

5. Conclusiones

Las críticas

20ª Sesión

1. Introducción

Imagínate que estás haciendo un cartel con todo tu entusiasmo para una exposición que va a hacer tu curso. Te has esmerado mucho y estás contento de cómo te está quedando. Un compañero se acerca y te dice. "¿Seguro que te va a quedar bien? Ese tono de color es horrible y el rótulo está torcido. Te está saliendo algo chapucerrillo, ¿no crees?".

¿Cómo harías frente a esta crítica de una manera constructiva?

CRITICAR es juzgar, opinar sobre los demás, sobre lo que hacen. Hay críticas positivas y críticas negativas. Las positivas (justas) opinan sobre algún comportamiento nuestro, pero ayudan, dicen como hacerlo mejor. Las críticas negativas son destructivas, fastidian, desaniman y nos ponen de mal humor. No ayudan en nada, sólo ridiculizan todo lo que hacemos.

DEBEMOS APRENDER a hacer críticas constructivas y a saber defendernos adecuadamente de las críticas injustas.

2. Ejercicio

1.- Dos o tres participantes, voluntarios, o escogidos por el grupo, van de uno en uno ante cada participante y le van diciendo todo lo que creen saber de él, sus aspectos positivos y negativos, sus reticencias ante él.

2.- Si hay tiempo y verdadero deseo en los participantes, es óptimo que todos lo hagan y construyan así, juntos, tantas fotos de cada uno de ellos cuantos sean los participantes.

3.- Este ejercicio admite, entre otras, la siguiente variación: el profesor pide que cada participante aporte los aspectos positivos, los negativos y las reticencias de su compañero de la derecha.

4.- Al final se hace un resumen y se organiza una rueda de comentarios y vivencias tenidas en el ejercicio.

3. Conclusiones

