

DEPARTAMENTO DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA  
EDUCACIÓN

ADQUISICIÓN DE ACTITUDES DE RESPONSABILIDAD  
SOCIAL A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE  
VOLUNTARIADO

FRANCISCO JAVIER ALONSO ARROYO

UNIVERSITAT DE VALENCIA  
Servei de Publicacions  
2004

Aquesta Tesi Doctoral va ser presentada a València el dia 30 d' Abril de 2004 davant un tribunal format per:

- D. Pedro Ortega Ruiz
- D<sup>a</sup>. Cruz Pérez Pérez
- D. Bernardo Martínez Mut
- D. Agustín Domingo Moratalla
- D. R. Aliena Miralles

Va ser dirigida per:  
D. Juan Escámez Sánchez

©Copyright: Servei de Publicacions  
Francisco Javier Alonso Arroyo

---

Depòsit legal:

I.S.B.N.:84-370-5969-0

Edita: Universitat de València  
Servei de Publicacions  
C/ Artes Gráficas, 13 bajo  
46010 València  
Spain  
Telèfon: 963864115

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**  
FACULTAT DE FILOSOFIA I CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ  
DEPARTAMENT DE TEORIA DE L'EDUCACIÓ



**ADQUISICIÓN DE ACTITUDES DE RESPONSABILIDAD  
SOCIAL A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE  
PROMOCIÓN DE VOLUNTARIADO.**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:

FRANCISCO JAVIER ALONSO ARROYO.

Dirigida por:

Dr. JUAN ESCÁMEZ SÁNCHEZ

**2003**

## **Agradecimientos.**

Uno de los hábitos más saludables que he aprendido es dar gracias por todo aquello que recibo en mi vida. La acción de gracias es un modo de respuesta cuando uno ha descubierto que todo lo que tiene, lo ha recibido sin mérito alguno. ¡Gracias por la vida, por la salud, por la familia, por los amigos, por la vocación, por...!

Considerando los millones de niños que no tienen acceso a la educación, los que no pueden ir a la Universidad y los pocos que trabajan en aquello que les gusta; me considero del escaso grupo de privilegiados que, habiendo descubierto una vocación educativa, tan tenido la posibilidad de realizarla.

Gracias porque la vida me ha dado la posibilidad de realizar aquello que soñé desde niño. La vida “que me ha dado tanto” es una trama misteriosa de acontecimientos y personas que irrumpen discretamente en la historia y van configurando el carácter, las convicciones y los estilos de vida.

En el ambiente familiar descubrí la alegría de vivir y el deseo de superación. Mis padres querían que fuera un hombre de provecho y me llevaron al colegio de los Escolapios dónde descubrí en el maravilloso juego educativo del Escultismo el gusto por servir a los demás. Me tomé tan en serio este juego que me hice escolapio: sacerdote, religioso y educador. Y descubrí a San José de Calasanz, un gran maestro que hizo posible el sueño de reformar la sociedad con la poderosa arma de la escuela.

Gracias a todos los maestros que han irrumpido en mi vida. A mis padres, , a tantos profesores que han sabido transmitirme el amor por la verdad. Pero sobre todo agradezco lo mucho que me han enseñado los alumnos que he tenido. Tengo en el pensamiento y el corazón puesto en todos los niños y jóvenes que he conocido; especialmente por los más pobres y que necesitan buenos maestros como yo los he tenido.

Y gracias por haberme encontrado con el profesor Juan Escámez, el cuál ha abierto horizontes nuevos en mi búsqueda de la verdad y por supuesto, ha sido de una enorme ayuda en la redacción de esta tesis.

Concilios Ecuménicos, Santos Padres,  
filósofos de recto criterio  
afirman, de consuno,  
que la Reforma de la sociedad cristiana  
radica en la diligente práctica de la misión educativa  
Pues si desde la infancia  
el niño es imbuido diligentemente  
en la Piedad y las Letras,  
ha de preverse, con fundamento,  
un feliz transcurso de su vida entera.

*San José de Calasanz. Roma, siglo XVII*



# INDICE GENERAL.

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I. MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>	<b>7</b>
1. Aproximación al concepto de la responsabilidad.....	9
1.1.Un análisis fenomenológico de la responsabilidad social. ....	12
1.2. Dinamismo de la responsabilidad social. ....	18
1.2.1.La persona y la responsabilidad.....	19
1.2.2. Desde la libertad. ....	26
1.2.3.Relevancia de la acción .....	29
1.2.4. Referencia a los valores.....	32
1.2.5. Motivos de la acción responsable .....	37
1.2.6. Objeto de la responsabilidad .....	39
1.3. La responsabilidad y las organizaciones .....	51
1.4. La responsabilidad social en el discurso teológico. ....	54
2. La “irresponsabilidad” como fenómeno social de nuestro tiempo.....	66
3. Emergencia de la responsabilidad y su relevancia en la educación.....	76
<b>CAPÍTULO II. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>91</b>
1. Proceso metodológico de la investigación.....	93
2. Hipótesis de la investigación. ....	95
2.1. Hipótesis central .....	97
2.2. Subhipótesis .....	97
3. Muestra y grupos.....	98
4. Diseño Cuasi-experimental. ....	100
5. Diagnóstico de la realidad a través de un cuestionario de actitudes. ....	102
5.1. El modelo de actitudes.....	104
5.2. Elaboración del cuestionario-escala de actitudes .....	107

6. La investigación-acción como método en la aplicación del programa.....	130
<b>III. PROGRAMA PEDAGÓGICO (Aspectos generales)</b> .....	<b>135</b>
1. Protagonistas del Programa .....	138
1.1. Los alumnos, destinatarios del programa. ....	138
1.2. Los educadores que han conducido el programa. ....	143
1.2.1.La Entidad Titular. ....	143
1.2.2.Los profesores.....	147
1.2.3. Los voluntarios. ....	149
2. Preparación del programa.....	152
2.1. Objetivos. ....	152
2.2. Preparación de los educadores. ....	154
2.3. Estructura interna del programa.....	161
2.3.1.Adquiriendo responsabilidad. ....	161
2.3.2.La responsabilidad social como actitud. ....	165
2.3.3.Unidades didácticas. ....	166
A. Proyecto “Organizamos la solidaridad”.....	168
B. Proyecto: Profes por un día.....	173
C. Proyecto: Escuelas abiertas al barrio.....	177
3. Aplicación del programa.....	181
3.1. Cómo se desarrolló.....	181
3.2. Temporalización.....	186
3.3. Valoración de los comportamientos de los agentes durante la aplicación del programa.....	187
<b>IV. PROGRAMA PEDAGÓGICO “Escuela abierta”</b> .....	<b>193</b>
1. Proyecto 1:“Organizamos la solidaridad” .....	196
2. Proyecto 2: “Profes por un día” .....	223
3. Proyecto 3: “Escuelas abiertas al barrio”.....	244



<b>V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS.</b> .....	265
1. Resultados del pretest.....	268
2. Resultados del postest. ....	273
3. Estudio del cambio. ....	277
4. Discusión de los resultados.....	290
5. Una valoración crítica del programa desde su aplicación. Rediseño. ....	298
 <b>CONCLUSIONES.</b> .....	 301
1. Verificación de las hipótesis. ....	303
2. Aportaciones y sugerencias. ....	306
 <b>BIBLIOGRAFÍA.</b> .....	 309
 <b>ANEXOS</b> .....	 321
Anexo 1: Cuestionario de actitudes.....	323
Anexo 2: Tablas estadísticas complementarias. ....	353
Anexo 3: Programa “Escuela abierta” (material para el alumno).....	393
Anexo 4: Técnicas empleadas en el programa. ....	427

# INTRODUCCIÓN





La investigación que nos ocupa lleva por título: “Adquisición de actitudes de responsabilidad social mediante un programa de promoción de voluntariado”.

En esta introducción considero oportuno narrar cómo surgió en mí la inquietud por embarcarme en esta tesis, hace ya cinco años.

En 1992 comencé mi trabajo como maestro de Primaria en las Escuelas Pías situadas junto al barrio chino, una zona marginal de Valencia. Diariamente observaba cómo los alumnos venidos de otros barrios más acomodados llegaban al colegio inconscientes e insensibles ante la dura realidad de marginación que se veía diariamente en la misma calle.

Al igual que los alumnos, yo también permanecía indiferente. El trabajo en el colegio era tan absorbente que no me dejaba muchas posibilidades para conocer de cerca los problemas del entorno. Los problemas de colegio eran muy diferentes a los del barrio. Dos mundos incomunicados y separados únicamente por una estrecha calle.

María, una compañera del colegio trabajaba como voluntaria en una Asociación cercana. En su tiempo libre daba clases de apoyo escolar a los niños más pobres y acompañaba a las madres solteras en un piso de acogida. Los niños atendidos por esta asociación asistían en su mayoría a una pequeña escuelita de barrio cercana y a la escuela pública de la zona.

Pregunté a mi compañera por qué razón estos niños no venían a nuestro centro educativo. La respuesta que me dio fue tajante: Los padres creían que nuestro colegio era sólo para los niños ricos. No estarían a gusto entre nosotros porque pertenecen a un mundo distinto del nuestro. María tenía razón, eran dos mundos distintos indiferentes el uno del otro.

Las Escuelas Pías habían estado 250 años acogiendo a la población de la zona y ahora permanecían ausentes ante las nuevas necesidades que el barrio presentaba. ¿Qué había sucedido?, ¿por qué esta indiferencia?, ¿por qué las familias del barrio nos veían tan distantes?, ¿por qué somos indiferentes ante una realidad tan cercana? Este hecho provocó un conflicto entre mis convicciones como educador y la realidad social del barrio, ¿qué

podría hacer para romper el muro que separaba el colegio de su entorno social? No tenía el poder de escolarizar a los niños más pobres y aunque lo tuviera, ¿cómo convencerles para que entraran?. Algo sí podía hacer, acercarme a ellos integrándome en alguna asociación del barrio y ayudando a los niños, a los ancianos y a las familias. Podía ser un buen inicio.

Entonces se me ocurrió la idea de realizar una actividad de servicio con un grupo de jóvenes del colegio. Con unos 20 jóvenes exalumnos, organicé un campo de trabajo para los niños del barrio. Quería que tuvieran una fuerte experiencia de voluntariado y, al mismo tiempo, romper el muro que existía entre dos realidades tan cercanas y a la vez tan distantes.

La actividad fue un éxito; no sólo porque se abrió una nueva relación sino porque los jóvenes voluntarios aprendieron mucho del servicio social que hicieron. A bastantes de ellos, la experiencia les ayudó a replantearse su proyecto de vida y les animó a comprometerse en organizaciones de solidaridad.

El campo de trabajo se fue repitiendo año tras año y muchos de los jóvenes fueron integrándose en asociaciones de voluntariado en otros barrios de Valencia. Yo mismo estaba sorprendido por la acogida que tuvo la iniciativa.

Mi gran inquietud en todo este tiempo era cómo articular las relaciones entre la escuela y las organizaciones de voluntariado; qué hacer para que los alumnos terminaran su periodo escolar con interés en participar, en comprometerse y en ayudar a la población más desfavorecida. Estaba tan convencido de la fuerza educativa que tenía el contacto directo con la realidad y del servicio voluntario que pensé en estudiar más a fondo la experiencia tenida con los jóvenes. Y en este pensamiento, comencé los cursos de doctorado. Tenía muy claro que la tesis doctoral la haría sobre algún aspecto de la experiencia que había tenido con los voluntarios del colegio.

El compromiso social a través del voluntariado no se improvisa en un curso rápido. Se va formando poco a poco, viviendo pequeñas experiencias de servicio, acercándose críticamente a la realidad de los barrios, analizando con rigor las situaciones de injusticia y conociendo modelos de personas

comprometidas con la sociedad. Así pues, partía de la convicción que la educación para el compromiso social debía formarse desde los primeros años de la escuela.

La experiencia de contacto con el barrio la realizaba con exalumnos de la escuela. Quería que fueran los propios alumnos los que conocieran la realidad y reflexionaran sobre ella aunque no tuvieran la edad de ser voluntarios. Así pues, elaboré un programa educativo para que los alumnos de Secundaria adquirieran un mayor sentido de responsabilidad social a través del conocimiento de los problemas sociales y la respuesta que las organizaciones dan para solucionarlos.

Buscaba un concepto que diera coherencia y unidad a mis inquietudes y encontré en la lectura del libro de Hans Jonas “El principio de responsabilidad” una pista valiosa para dar forma a mis inquietudes. Necesitaba repensar las finalidades de la educación y encontrar nuevas motivaciones para la acción que fueran lo suficientemente poderosas como para devolver a la educación su sentido más auténtico.

La escuela, como institución que forma a ciudadanos, debe asumir el principio de responsabilidad social en la formulación de sus objetivos, la distribución del currículum y el modo cómo se usan las metodologías. Ello implica superar las buenas intenciones para pasar a una acción educativa superando el abismo existente entre los fines educativos y la práctica docente.

En este trabajo se recoge detalladamente la investigación educativa que realicé entre septiembre de 1999 y junio de 2002. En un primer momento, de septiembre de 1999 a mayo del 2000, me dediqué a elaborar una escala de actitudes de responsabilidad social y las actividades del programa “Escuela Abierta”. En el segundo momento, de enero del 2001 a junio de 2002, apliqué el programa elaborado a los alumnos del colegio Calasanz de Valencia que ejercían de grupo experimental.

El trabajo está estructurado en cinco capítulos. En el primero se revisa el concepto de responsabilidad social desde distintas perspectivas: fenomenológica, filosófica y teológica. Se acota bien el complejo y polisémico

concepto de “responsabilidad social” para clarificar bien de qué se habla. Se indican algunos datos estadísticos recientes de cómo existe entre los jóvenes un escaso interés por la participación y el compromiso social. Finalmente, se recogen las perspectivas más recientes en el ámbito educativo y que afectan al tema de la responsabilidad social.

En el segundo capítulo queda bien detallado cuál es el diseño de la investigación. Se trata de un diseño cuasi-experimental con grupo de control no equivalente. El grupo experimental lo constituyen tres clases de 3º de Secundaria del Colegio Calasanz y el grupo de control, tres clases de las Escuelas Pías de “San Joaquín”. Para medir las actitudes de los alumnos antes y después de la aplicación del Programa (pretest y postest), se elaboró un cuestionario según el modelo teórico propuesto por Fishbein y Ajzen.

El programa queda bien desarrollado en los capítulos tercero y cuarto. Se describen todos los pasos necesarios para la elaboración y aplicación de las actividades así como el perfil de los protagonistas del programa: alumnos, profesores y voluntarios. Se narra cómo se aplicó el programa, los errores cometidos y las propuestas de mejora. Seguidamente, se recoge el programa de actividades tal como se diseñó.

En el capítulo quinto hay un comentario de los resultados obtenidos. Para ello, se utilizó el cuestionario y los análisis de varianza oportunos para comprobar la significatividad de los posibles cambios producidos gracias a la aplicación del programa.

Finalmente, en el capítulo sexto se confirma o no las hipótesis planteadas, se indican algunas aportaciones y sugerencias para futuras investigaciones.

Para dar una visión completa de la investigación, se proporcionan las referencias bibliográficas consultadas y los documentos empleados, como “anexos”.

## CAPÍTULO PRIMERO.

### MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

---





## 1. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL.

Como ocurre con otros conceptos y categorías del ámbito moral, el concepto de responsabilidad tiene múltiples significados y se aplica a situaciones diferentes en el campo del derecho, la medicina, la educación, la tecnología, la empresa y la religión.

No es nuestra pretensión redactar un tratado sobre el concepto de responsabilidad sino recoger aquellos aspectos que nos interesan para los fines de esta investigación educativa. Recordemos que este trabajo es fundamentalmente práctico y lo que perseguimos es probar la eficacia de un programa de actitudes de responsabilidad social.

Así pues, antes de entrar de lleno en el capítulo, haremos algunas aclaraciones previas sobre los términos “responsabilidad” y “social”, y así precisar qué pretendemos decir con el concepto “responsabilidad social”.

El término “responsabilidad” se puede abordar desde una doble perspectiva: la del sujeto (individual o social) que tiene que responder a la realidad y la del sujeto que forma parte de la misma realidad. En el primer caso, la persona se sitúa frente a la realidad como entidad diferente a ella; en el segundo, la persona es parte integrante de la misma realidad.

Ingarden, en su libro “Sobre la responsabilidad”<sup>1</sup>, desarrolla la primera perspectiva en la cuál la persona se sitúa ante la realidad de diversos modos: tener responsabilidad, asumir la responsabilidad, obrar con responsabilidad, hacerse responsable. El autor hace un acercamiento fenomenológico al concepto.

El segundo modo de entender la responsabilidad lo aborda bien el filósofo español Xavier Zubiri el cuál plantea que la persona es parte constitutiva de la

---

<sup>1</sup> INGARDEN, R (1980) *Sobre la responsabilidad. Sus fundamentos ónticos*. Madrid. Dorcas-Verbo Divino.

realidad y por tanto, la responsabilidad forma parte de la estructura ontológica de la persona.<sup>2</sup>

El concepto de responsabilidad también se puede aplicar a múltiples campos de la realidad: la familia, el trabajo, la ciencia, la tecnología, la política, la religión. La persona es responsable porque cumple sus deberes para con su familia, su profesión, su religión y la sociedad. Aquí nos referimos a la “responsabilidad social” porque su objeto es la misma sociedad. Ahora bien, nos interesa delimitar bien el ámbito de “lo social” que en sí es un término bastante complejo.

En sentido amplio, la sociedad civil se caracteriza por un entramado de instituciones sociopolíticas, que incluyen un gobierno (Estado) limitado que opera bajo el imperio de la ley; un conjunto de instituciones sociales tales como mercados y asociaciones basados en acuerdos voluntarios entre agentes autónomos, y una esfera pública en la que estos agentes debaten entre sí y con el Estado asuntos de interés público y se comprometen en actividades públicas<sup>3</sup>.

El sentido restringido es el habitual hoy y se refiere a las instituciones sociales que están fuera de control directo del Estado, tales como mercados, asociaciones voluntarias y el mundo de la opinión pública. Para otros, la sociedad civil es el ámbito intermedio entre el Estado y los mercados.<sup>4</sup>

Para Adela Cortina, la sociedad está compuesta de Estado y sociedad civil<sup>5</sup>. Así pues, la sociedad está formada por organizaciones que pueden agruparse en tres tipos: Estatal (sector público), empresarial (sector privado mercantil) y social (tercer sector o sector privado no lucrativo)

---

<sup>2</sup> ZUBIRI, X (1986): *Sobre el hombre*. Madrid. Alianza. pp 415-440. Es de destacar que a Zubiri le interesa abordar el concepto de responsabilidad más desde una perspectiva ontológica que moral.

<sup>3</sup> PÉREZ DÍAZ, V (1997): *La primacía de la sociedad civil*. Madrid. Alianza p.77

<sup>4</sup> GIDDENS, A (1999): *La tercera vía. La renovación de la democracia*. Madrid. Taurus. pp. 95-103.  
BARBER, B.R. (2000): *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona. Paidós. pp. 56-59-

<sup>5</sup> CORTINA, A (2001): *Alianza y contrato*. Madrid. Trotta. p. 35

Las organizaciones de tipo estatal pertenecen al Estado y cumplen una función específica en los diversos ámbitos de la vida social: sanidad, educación, trabajo, medio ambiente, defensa, industria, entre otros. Tienen en cuenta el interés común de todos, especialmente de la población más desfavorecida. Las organizaciones empresariales buscan generar riqueza y ampliar el capital económico. Finalmente, las organizaciones sociales nacen de la iniciativa de los ciudadanos para conseguir fines sociales, sin ánimo de lucro (Asociaciones, fundaciones, ONGs).

En este trabajo, referiremos “lo social” al ámbito de las organizaciones sociales y en menor medida, a las organizaciones de tipo estatal. Así pues, se dice que cualquier persona responsable debe asumir un compromiso social que puede ser cívico o político, según la vocación personal.<sup>6</sup>

El programa que hemos aplicado en esta investigación pretende generar actitudes de responsabilidad social; es decir, que los estudiantes mejoren las disposiciones a trabajar en organizaciones sociales y políticas de modo crítico y solidario.

Realizadas estas acotaciones, en este capítulo proponemos una definición propia de responsabilidad social que desarrollaremos a continuación de modo detallado.

*“La responsabilidad social consiste en el libre y activo compromiso de las personas y organizaciones por construir la comunidad humana como una sociedad inclusiva, democrática, sostenible y solidaria”*

En esta definición se encuentran los elementos clave para entender el dinamismo de la responsabilidad social:

La persona radicada en la responsabilidad,

La relevancia de la acción,

Los motivos de la acción responsable.

La libertad.

La referencia a los valores.

---

<sup>6</sup> CORTINA, A (2001): *Alianza y contrato*. Obr. cit. p. 34

El objeto de la responsabilidad.

Y finalmente, la responsabilidad de las organizaciones.

Los destinatarios del programa son los alumnos que, en el futuro serán ciudadanos de pleno derecho y con capacidad para participar y comprometerse en organizaciones sociales y políticas.

### **1.1. Un análisis fenomenológico de la responsabilidad social.**

El término “responsabilidad” y sus derivados: *responsable*, *irresponsable* y *responsabilizar* son frecuentes en nuestro lenguaje usual. Decimos que Juan es un alumno “responsable” porque todos los días hace los deberes; comentamos lo irresponsable que es Pepe porque llega tarde a su trabajo. También pedimos responsabilidades por un accidente de ferrocarril, que soy responsable del cuidado de mi perro y que el gobierno es el responsable del mal funcionamiento del sistema sanitario. El concepto de responsabilidad es polisémico y se aplica en situaciones bien diferentes.

Etimológicamente, la palabra “responsabilidad” proviene del latín “respondeo” que significa “responder”. Con su desinencia final, es la cualidad de una persona responsable. Ésta responde a unos estímulos que le interpelan y le impulsan a tomar determinadas decisiones que se convierten en acciones. Ahora bien, la persona en el ejercicio de su libertad, no responde automáticamente ante los estímulos de la realidad sino que tiene la capacidad de calcular las consecuencias de las acciones que realiza.

En sentido genérico, entendemos la responsabilidad como la capacidad que todo individuo tiene de conocer y aceptar las consecuencias de sus acciones. Asimismo, la persona que está inmersa en la realidad, tiene que responder a una serie de requerimientos irrenunciables: hacer los deberes, ser puntual, cuidar el perro, velar por la salud pública, etc... y aceptar las consecuencias que conlleva actuar del modo que ha elegido.

La responsabilidad tiene muchas acepciones dependiendo de la finalidad de la acción humana y de la calidad con que la realiza. Se habla de responsabilidad

personal, civil, jurídica, penal, laboral, profesional y, finalmente, social y moral. Cuando la finalidad de la acción humana es el bien del conjunto de la sociedad hablamos de responsabilidad social.

Desde una perspectiva fenomenológica, Ingarden distingue cuatro situaciones diferentes en las que se presenta la responsabilidad. La primera es cuando alguien tiene la responsabilidad de algo”. La segunda, cuando “alguien asume la responsabilidad de algo”. La tercera, cuando “alguien es hecho responsable de algo”. Y finalmente, la cuarta, cuando “alguien obra responsablemente”<sup>7</sup>.

A. En la expresión “*alguien tiene la responsabilidad de algo*” se presentan, junto a la palabra “tener”, también los vocablos: “alguien”, “responsabilidad”, “de algo”.

Este “alguien”, sólo puede ser una persona libre y consciente de las consecuencias de sus acciones. Los animales y los niños pequeños no son responsables porque no pueden calcular las consecuencias de sus acciones.<sup>8</sup> Para que sea responsable, la persona debe ser plenamente consciente de lo que hace y esta conciencia consiste en la capacidad de comprender la situación de la acción, en tomar la decisión de ejecutar la acción, la capacidad de controlar el inicio de la acción o el cese de la misma y, por último, la evaluación de tal acción como portadora de beneficios o perjuicios. La responsabilidad requiere tanto competencias cognitivas en el sujeto como evaluativas sobre los perjuicios o beneficios de la acción misma.

“Aquello” de lo que es responsable el agente es de dos tipos: una conducta y sus consecuencias. La conducta no tiene que ser siempre un acto simple realizable de un golpe. A veces constituye un proceso complicado que está compuesto de varios pasos cualitativamente diferentes y que abarca un largo espacio de tiempo. Para que una acción sea responsable, debe ser “propia”; es decir, que la persona tiene conciencia de ella.

---

<sup>7</sup> INGARDEN, R (1980): *Sobre la responsabilidad. Sus fundamentos ónticos*. Madrid. Obr. cit, pp. 15-42

<sup>8</sup> *Un niño de dos años que causa un accidente de automóvil no es responsable de él, sino que lo son sus padres, que no han impedido que el niño corriese por la calle*. Citado por INGARDEN, R (1980). *Sobre la responsabilidad*. Obr. Cit. p. 19.

*“Si en la ejecución de una acción (o de una decisión voluntaria) no se diera una conciencia suficientemente clara, entonces no podría el agente dominar ni, en particular, dirigir y controlar su acción, y por lo tanto, no podría asumir su desarrollo y éste acontecería como si él no tuviera que ver con ella”.*<sup>9</sup>

Lo segundo de lo que se es o se puede ser responsable es el resultado de la acción del agente. Según su forma, el resultado es primeramente un estado de cosas o una situación de hecho, como puede ser suspender un examen por tomar la decisión de no estudiar, salvar a una persona de ahogarse por arriesgarse a tirarse al agua. Pero puede ser también un objeto o, en especial una cosa. Por ejemplo, las acciones de arreglar una calle, realizar una obra de arte, descubrir un medicamento, destruir un puente o contaminar un pozo tiene unas claras consecuencias positivas o negativas para las personas o la comunidad. Las conductas irresponsables serían las que se realizan desde la inconsciencia, desde el desconocimiento de las consecuencias de las propias acciones.

B. La segunda expresión que analizaremos es *“Alguien es hecho responsable”*. En este caso, *responsable* podría sustituirse bien por el término *imputable*. De hecho, en el diccionario de la Academia Española se recoge estas dos acepciones: *Deuda, obligación de reparar o satisfacer, por sí o por otro, a consecuencia de delito, de una culpa o de otra causa legal*. La responsabilidad también sería *Cargo u obligación moral que resulta para uno del posible yerro en cosa o asunto determinado*.

En el uso jurídico clásico, la responsabilidad se define por la obligación de reparar el daño que se ha causado por su falta y en ciertos casos está determinada por la ley; en derecho penal, por la obligación de soportar el castigo<sup>10</sup>.

La responsabilidad aquí es sinónimo de imputar, término con una gran tradición en el derecho civil y penal. Imputar una acción a alguien es atribuirle

---

<sup>9</sup> Ibid p. 24.

<sup>10</sup> RICOEUR, P(1999): *Lo justo*. Madrid. Caparrós. p. 50.

tal acción como su verdadero autor, ponerla en su cuenta y convertirlo en responsable de ella. Apliquemos en este caso, las condiciones del acto responsable: conciencia, libertad y consecuencias del acto. Puede que no exista conciencia plena, pero si las consecuencias del acto son perjudiciales para un tercero o para la sociedad, la acción se le imputa. O lo que es lo mismo; la persona “es hecha responsable”.

Cuando la acción es imputada por la fuerza de la ley, la imputabilidad es jurídica; sin embargo, cuando se imputa por el beneficio o perjuicio causado a otro, es moral. La primera acepción está muy desarrollada en el campo del derecho en función de una buena distribución de la justicia.

Como ejemplo de imputabilidad jurídica sería el siguiente. María sabe que no puede pasar de 80 km/h en una curva de la carretera. Aún así, decide pasarla a 100 km/h con la mala suerte que el automóvil resbala y provoca un bloqueo en la carretera, lo que conlleva un accidente múltiple. María actúa inconscientemente y no prevé las consecuencias de su acción. Sería “culpable” ante un tribunal pero moralmente no es responsable.

Y como ejemplo de imputabilidad moral: Juan es profesor de historia en una escuela secundaria. Asiste puntualmente a sus clases pero no se las prepara. Exteriormente cumple con todos los requisitos que el sistema le exige pero no se preocupa por enseñar a los alumnos. Es un inconsecuente en su trabajo pero el director no tiene pruebas objetivas para llevarlo a un tribunal. Legalmente actúa correctamente pero moralmente, es un irresponsable. Escámez afirma que la expresión “alguien es hecho responsable de algo” hace referencia al valor de la justicia que o bien tiene la función de restaurar, en la medida de lo posible, 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.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> ESCÁMEZ, J, GIL, R. (2001): *La educación en la responsabilidad*. Barcelona. Paidós. p. 32



C. La tercera expresión que desarrolla Ingarden es “*Alguien asume la responsabilidad de algo*”<sup>12</sup> lo que significa que la persona reconoce la carga de sí mismo como su deber. Hay un doble sentido a esta acepción. En primer lugar, “asumir la responsabilidad” es cargar con el deber que supone haber ocasionado un perjuicio o daño. La persona responsable repara el daño hecho con un gesto o acción eficaz. De este modo descarga su culpa con la acción responsable. El que por descuido rompe una pieza de cerámica en una tienda, asume su culpabilidad y paga la reparación. Si por negligencia, un guardián ha pasado por alto un robo en una casa, puede reparar su irresponsabilidad con la cesión de su contrato laboral.

En una segunda acepción, asumir una responsabilidad determinada supone tener una conciencia muy clara del compromiso adquirido por la persona aunque no haya causado un perjuicio a otro. Asumir supone apropiarse, hacer propios, unos valores morales considerados como fuerza que mueve el comportamiento. La asunción de la responsabilidad toma, entonces, la forma de responder de ese valor.

Hay personas que dedican gratuitamente tiempo a cuidar espacios naturales protegidos porque lo consideran una causa valiosa. Otras son capaces de dedicar parte de sus ahorros para alguna organización de caridad. Estos dos valores: cuidado del medio ambiente y generosidad son cualidades que hacen el mundo más habitable. Se hacen presentes mediante las acciones en las personas, instituciones, acontecimientos y cosas.

Los valores morales se asumen desde el ejercicio de una libertad responsable sean o no exigidos jurídicamente por el conjunto de la sociedad. Ninguna ley exige dedicar tiempo gratis a cuidar un espacio natural ni a dedicar parte de sus ahorros para los pobres.

En este sentido, el concepto de responsabilidad supera y excede la connotación de retribución, imputación y obligación legal. La persona responde libremente a los requerimientos de la realidad social. Responde porque le mueven unos principios, unas convicciones, unos valores que le impulsan a la

---

<sup>12</sup> INGARDEN, R (1980): *Sobre la responsabilidad. Sus fundamentos ónticos*. Obr. cit. pp. 37-42.

acción. Estos valores son de índole moral pues su ejercicio mejora la vida y la hace más digna. Desde esa perspectiva moral desde la que trataremos el tema de la responsabilidad.

J.C. Mèlich y Fernando Bárcena sitúan la responsabilidad en el centro de la ética que: *“...no comienza con una pregunta, sino como una demanda del otro hombre..., una responsabilidad que no se fundamenta ni se justifica en ningún compromiso previo, sino que es la fuente de todo pacto y todo contrato... La llamada y petición del otro genera una responsabilidad originaria. Soy responsable del otro a mi pesa”*<sup>13</sup>. De aquí que Escámez señale que 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)<sup>14</sup>

D. Hasta aquí, hemos analizado la responsabilidad que existe tras la realización de una acción. Mas, ¿cómo se produce el obrar que la persona emprende teniendo conciencia de antemano de las consecuencias de sus actos? La última acepción que desarrollamos es *“Alguien obra responsablemente”*<sup>15</sup>

Cuando una persona actúa, puede ser más o menos consciente de las consecuencias producidas por su acción. Pero aunque tenga un interés, muchas veces no es consciente si su actuar va a perjudicar o beneficiar a los demás. En el caso de que un Jefe de Estado tome la grave decisión de iniciar una guerra, no sabe con seguridad si su decisión va a tener efectos más o menos beneficiosos para los intereses comunes. Sin embargo, es responsable por la decisión que ha tomado.

La persona que obra responsablemente es aquella que conoce la relación de su acción con los efectos positivos que produce y obra en consecuencia. Una persona obra responsablemente cuando después de un análisis de las consecuencias posibles de su acción, descarta razonablemente las decisiones

---

<sup>13</sup> MÈLICH J.C, BÁRCENA, F (1999): La Palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación, *Revista Española de Pedagogía* nº 214, pp. 456-483.

<sup>14</sup> ESCÁMEZ, J; GIL, R (2001): *La Educación en la responsabilidad*. Obr. Cit. p. 21.

<sup>15</sup> INGARDEN, R (1980): *Sobre la responsabilidad. Sus fundamentos ónticos*. Obr. cit. pp. 37-43

que generan perjuicios a los otros o a la comunidad. Si no lo hace así, obra irresponsablemente.

En este caso, el obrar está guiado por la virtud de la prudencia. La persona responsable tiene iniciativas para solucionar y mejorar los problemas públicos y de la vida democrática.

## **1.2. Dinamismo de la responsabilidad social.**

Como ya indicamos anteriormente, la responsabilidad es una cualidad de las personas; no de los animales o las cosas. La persona actúa responsablemente desde el ejercicio consciente de su libertad y tomando como referencia a unos valores. Desde la reflexión que hacen los pensadores Xavier Zubiri y Emmanuel Levinas descubrimos cómo el ejercicio de la responsabilidad es constitutivo a todo proceso de desarrollo humano y, por tanto educativo. En otras palabras: la persona está radicada en la responsabilidad.

La responsabilidad ante las acciones y sus consecuencias se construye en referencia a unos determinados valores o disvalores que enmarcan la acción humana o de la organización. Analizamos los valores morales de la justicia y la compasión porque dan respuesta a las condiciones que debe tener una persona responsable. Si los valores sirven de marco de referencia a la acción humana, es el sentimiento el que produce la fuerza para actuar.

El ejercicio de la responsabilidad de una persona u organización se realiza a través de la acción. La educación es una acción humana destinada a optimizar a la persona y con ella, las condiciones sociales. Para Reboul, el acto educativo persigue formar seres capaces de asumir sus responsabilidades, de mantener sus compromisos y de pensar por sí mismos.<sup>16</sup>

Y finalmente, la acción socialmente responsable tiene un triple objeto:

Dignificar a la población más vulnerable.

---

<sup>16</sup> REBOUL, O. (1992): *Les valeurs de l'éducation*, París, PUF. p. 1.

Impulsar procesos de integración y cohesión social.

Construir una sociedad sostenible y solidaria respetando el medio ambiente, promoviendo la cooperación de los pueblos y educando para la paz.

La responsabilidad no se reduce solamente al ámbito personal sino también a los grupos sociales. En estos últimos años, conscientes del poder que tiene el Estado y la Empresa, se ha desarrollado la llamada “ética de las organizaciones” como un intento de acotar y orientar el poder que pueden tener en los ámbitos económicos, sociales, culturales y religiosos.

### **1.2.1. La persona y la responsabilidad.**

Xavier Zubiri y Emmanuel Levinas demuestran cómo la responsabilidad es constitutiva a todo proceso de desarrollo humano; es decir, que forma parte de la estructura ontológica de la persona.

Asumir la responsabilidad por el “otro” y comprometerse altruistamente en el bien común se percibe socialmente como el patrimonio de unos cuantos “héroes humanitarios” que se apuntan a ONG’s, o de activistas de una asociación ecologista o de unos cuantos apasionados por la política; también a los que hacen de su vida un servicio a los demás. Ayudar a los demás, participar en una asociación, ser voluntario social, ir a un país del Tercer Mundo no son percibidos como comportamientos obligatorios para toda la ciudadanía. Existe la percepción social de que los realiza quien le gusta, quien quiere o quien no tiene más remedio de hacerlo. Pareciera que la causa de la justicia y el ejercicio de la compasión hacia los demás es algo añadido a la naturaleza humana y que se adquiere gracias a un denodado esfuerzo educativo.

Nos preguntamos: La responsabilidad por el otro, ¿pertenece a la estructura ontológica de la persona o es una cualidad accidental?, ¿se puede exigir de las personas que se comprometan con el bien del otro, de la sociedad y del medio ambiente? Nuestra intención es fundamentar cómo la responsabilidad forma parte de la estructura ontológica de la persona. Para ello, hemos escogido

algunos filósofos que reflexionan sobre la naturaleza constitutivamente moral de la persona y de su naturaleza responsable. Primeramente recogeremos lo mejor de la tradición hispana iniciada por Xavier Zubiri e interpretada por Ignacio Ellacuría. Seguidamente nos adentraremos en la tradición personalista de Emmanuel Levinas y Jean Lacroix.

La visión antropológica de Zubiri tiene como hilo conductor la radical *impresión de realidad*; es decir, los estímulos externos que afectan al hombre son percibidos como realidades. Para Zubiri, el hombre es un animal de realidades<sup>17</sup>. La realidad no se identifica con el objeto sino la manera como el objeto queda en el enfrentamiento humano. Realidad es pues un modo de quedar expresada por notas, propiedades y cualidades que se actualizan cuando el hombre se enfrenta a ellas; es decir, contiene una carácter constitutivo de apertura<sup>18</sup>. Así, el filósofo español afirma que la realidad tiene "poder" para configurar a una persona.

La realidad se apodera del hombre y gracias a ese apoderamiento es como nos constituimos con una personalidad u otra. Estamos constitutivamente religados<sup>19</sup> al poder de lo real. Esta afirmación no es un determinismo; sino la posibilidad que nos hace ser persona. Pues bien, la realidad funda el ser personal según los tres caracteres que posee como ultimidad, como posibilitación y como impelencia<sup>20</sup>.

Luis Aranguren<sup>21</sup> realiza una traducción del pensamiento de Zubiri aplicado a la acción social. La responsabilidad hacia los marginados, hacia la construcción de una sociedad más justa está inscrita en la naturaleza humana. El hombre habita en la realidad. El poder de lo real es peculiar; anclado en la clave de bóveda de nuestro hacer y nuestro ser, ejerce determinado dominio sobre

---

<sup>17</sup> ZUBIRI, X (1986): *Sobre el hombre*. Madrid. Alianza. p. 47.

<sup>18</sup> Por ejemplo, cuando salimos a la calle, vemos a mendigos pedir dinero. Es un hecho habitual, es la "cruda" realidad. Vemos personas sucias, con cara de sufrimiento, que se pasan el día pidiendo. Ante esta realidad de marginación ya tenemos una postura, una actitud: indiferencia, compasión, asco, compromiso, rechazo... El objeto –los mendigos- provocan en nosotros unos modos de ser y estar determinados

<sup>19</sup> El concepto de religación es clave en el pensamiento de Zubiri. Es "la realidad apoderándose de mí".

<sup>20</sup> ZUBIRI, X (1987): *Naturaleza, historia, Dios*. Madrid. Alianza. p. 84.

<sup>21</sup> ARANGUREN, L (2000): *Cartografía del Voluntariado*. Madrid. PPC. p. 24.

nosotros <sup>22</sup> Lo vea o no, lo quiera o no, la realidad de la marginación social y de la injusticia está presente y es actual. Hay inmigrantes por las calles, la violencia juvenil nos asalta en cada esquina, hay muchos barrios que no están bien dotados. La realidad nos excede. No abarcamos toda la realidad, nos desborda.

La realidad nos inquieta porque es problemática. Fundados en ella experimentamos una radical inquietud. La llamada que se lanza desde lo real me vuelve problemático para mí mismo, inseguro acerca de mis límites y posibilidades. La realidad es problemática por su carácter lleno de posibilidades. El hecho de que existan muchos inmigrantes en una ciudad conlleva una gama amplia de posibilidades: son una riqueza cultural, harán los trabajos que los españoles no quieren, tienen alta natalidad, son sucios y nos quitan el trabajo.

Zubiri concibe al hombre como una realidad abierta a las posibilidades que la realidad le ofrece<sup>23</sup>. Tiene inexorablemente que apropiarse posibilidades y, como éstas están constituidas por una serie de propiedades, al apropiarse unas posibilidades tiene como propiedades suyas las propiedades que constituyen esas posibilidades. Al apropiarme las propiedades que constituyen las posibilidades se va definiendo mi propia realidad en cada uno de mis actos vitales. Una persona que ha tenido un hermano minusválido y ha convivido con él desde pequeño, lo más posible es que tenga una especial sensibilidad hacia todas las personas discapacitadas. Al contrario, un adolescente de 16 años que nunca ha tenido una relación cordial con un inmigrante, lo más posible es que su actitud hacia todos los inmigrantes esté marcada por prejuicios.

La realidad nos convoca y nos impele (impelencia) porque estamos religados a ella. Cada persona se constituye como un persona "heme aquí" suscitado por un "ven" de la realidad. La clave está en dejarse afectar por la realidad social que nos rodea. La religación no es obligación. Estamos obligados a algo porque previamente estamos religados a la posibilidad que nos hace ser. Nuestra respuesta al poder de lo real es nuestro compromiso radical con

---

<sup>22</sup> ZUBIRI, X (1987): *Naturaleza, historia, Dios*. Obr. cit.. pp. 86-92

<sup>23</sup> ZUBIRI, X (1986): *Sobre el hombre*. Madrid. Alianza. p. 65.

nuestra realidad y con la realidad que habitamos. La realidad, de suyo, es una llamada al compromiso y a la responsabilidad.

Hemos visto que la realidad está llena de posibilidades; sin embargo, el hombre sólo se apropia de algunas de ellas. ¿Qué criterios tiene para escoger unas y rechazar otras?. Según Zubiri, el hombre se apropia de aquellas posibilidades que se acomodan a la figura que tiene de felicidad; es decir, realiza aquello que le hace más feliz, que le plenifica y da sentido.

*“El hombre, al responder a la situación, traza la figura de su felicidad. Responder a través de posibilidades es lo que llamamos responsabilidad. De ahí la diferencia entre el animal responsivo y el hombre responsable”.*<sup>24</sup>

En este sentido, el hombre no es responsable sólo de su acto concreto, sino que es responsable de la figura con que ese acto ha configurado la forma de su felicidad.<sup>25</sup> Cada acción responsable está enmarcada en un proyecto global de felicidad y aquí es dónde está toda la responsabilidad. El proyecto de felicidad pasa por un modelo de persona y de sociedad. En nuestro marco político, el proyecto de vida digna se sustenta en los valores y principios democráticos (libertad, dignidad, respeto, solidaridad, participación...). Además, algunos optarán por la entrega generosa, el sentido de Dios, etc... Alguien puede ser considerado “responsable” porque da respuesta desde un proyecto vital a las posibilidades que la realidad le ofrece

*“La responsabilidad no se mide por los ideales morales, ni por la rectitud puramente intelectual y volitiva sino, además por la posibilidad real y física de realizar eso que es efectivamente bueno”*

26

Alguien es responsable cuando actualiza en comportamientos concretos los valores que ha aceptado libremente.

---

<sup>24</sup> ZUBIRI, X (1986): *Sobre el hombre*. Obr. cit. Pág 416.

<sup>25</sup> Ibid. p.418.

<sup>26</sup> Ibid. p. 438.

Como conclusión del pensamiento de Zubiri sobre la responsabilidad social, podríamos decir que:

1. El hombre está religado constitutivamente a la realidad y dentro de ésta a la “social”.
2. La realidad social está constituida por un conjunto de posibilidades que son una llamada al hombre a que dé una respuesta.
3. El hombre se apropia de posibilidades que la realidad le ofrece según la figura de felicidad que tenga.
4. Apropiarse de estas posibilidades, llena de sentido a la persona siempre que se ajuste a la figura de felicidad.
5. Ser responsable ante “el otro excluido” y la sociedad (bien común) se enraíza en la naturaleza del hombre que busca el bien en los actos que realiza.

Ignacio Ellacuría interpreta el pensamiento de Zubiri desde un contexto latinoamericano. Nos recuerda que una simple mirada a la globalidad nos muestra que existen pueblos enteros crucificados, al menos dos tercios de la humanidad, lo cual significa que partimos ya de una situación de deshumanidad. Según este autor, la tradición cultural es un modo de estar en la realidad, como principio de posibilidades de modo que los padres entregan a sus hijos las claves para poder estar , interpretar y transformar la realidad.

*Nadie está en la realidad optando en el vacío de meros posibles abstractos, sino optando por un elenco de posibilidades que le ofrece un modo recibido de estar en la realidad”<sup>27</sup>*

Todo proyecto de personalización y por tanto, educativo, no puede eludir la realidad sangrante del hombre de hoy. Por ello, quien quiera ser libre ha de asumir el imperativo ético que se articula en tres momentos: hacerse cargo de la realidad, cargar con ella y encargarse de ella para que sea como debe ser. Asumir estas tres obligaciones con la realidad social en la que ya estamos

---

<sup>27</sup> ELLACURÍA, I (1997): *Filosofía de la realidad histórica*: Madrid. Trotta. p. 415



implantados es comprometerse con un urgente número de seres humanos despojados de sus derechos cuyo destino pasa porque asumamos nuestra parte de responsabilidad.

Otro autor que se ha preocupado por analizar las consecuencias de la mentalidad individualista actual y percibido la necesidad de recuperar un discurso filosófico anclado en el compromiso por el otro es Emmanuel Levinas. Para este autor, el individualismo hunde sus raíces en la primacía que dan a la libertad individual los pensadores de la Ilustración. Por ello, hace una fuerte crítica a una antropología individualista basada en el “cogito” de Descartes.

Buscando un principio sobre el que sostener toda la filosofía, Descartes encontró el principio “Cogito ergo, sum”; “pienso, luego existo”. Desde este enfoque, la existencia humana queda reducida a la conciencia individual que se desarrolla a través de la racionalidad científico-técnica y se traduce en el dominio del mundo material. Esta perspectiva ha dado lugar al racionalismo en el cual se absolutiza la conciencia que “piensa” el mundo y el empirismo que absolutiza la importancia del mundo material y del cuerpo. En ambas, se produce una disolución del YO.

A nivel ético, las consecuencias de este planteamiento filosófico son que la realización personal se puede realizar a costa de los demás. El hombre se convierte en legislador de sí mismo, sometiéndolo todo al tribunal de su razón soberana. A nivel metafísico, esta concepción se cierra en la historia no quedando espacio para la trascendencia.

Gevaert sostiene que la egología polarizada por la racionalidad pone entonces en el centro a la totalidad, que de vez en cuando toma otros aspectos, pero que siempre acaba sacrificando a los individuos en aras del sistema<sup>28</sup>

Frente a esta “antropología egológica” que Levinas llama “totalidad”, Gevaert propone una “antropología personalista” abierta que denomina “infinito” en la que la primacía está en el “otro”.

---

<sup>28</sup> GEVAERT ( 1976): *El problema del hombre*. Salamanca. Sígueme. p. 44.

La certeza del “otro” se impone con su propia fuerza e introduce así al hombre en una verdadera experiencia metafísica y religiosa. Para Levinas, el “otro” es quien hace surgir en el YO la conciencia que, de entrada, es ya moral. La relación desnuda –cara a cara- sin intermediarios, saca de su inercia al Yo para referirlo de por vida al otro en cuya relación se encuentra el sentido.

El “otro” exige ser reconocido en el mundo por el hecho de ser constitutivamente un ser indigente. Este “otro” se revela, se manifiesta, irrumpe en mi existencia, se impone por sí mismo, se asoma como el ser que no es constituido por mi razón. La identidad de la persona se constituye desde la responsabilidad hacia el “otro.

*“De hecho, se trata de afirmar la identidad misma del yo humano a partir de la responsabilidad; es decir, a partir de esa posición o de esa deposición del yo soberano en la conciencia de sí, deposición que, precisamente, es su responsabilidad para con el otro. La responsabilidad es lo que, de manera exclusiva, me incumbe y que, humanamente no puedo rechazar. Esta carga constituye una suprema dignidad del único. Yo no soy intercambiable, soy en la medida en que soy responsable: Yo puedo sustituir a todos, pero nadie puede sustituirme a mí. Tal es mi identidad inalienable de sujeto. En este sentido preciso es en el que Dovstoieski dice: «Todos somos responsables de todo y de todos ente todos, y yo más que todos los otros»<sup>29</sup>*

### **1.2.2. Desde la libertad.**

El fundamento de la responsabilidad por las propias acciones es la libertad de la voluntad. Las acciones responsables deben ser espontáneas, no automáticas. Una persona libre es aquélla que decide y actúa sin la presión de otros condicionantes que no sea su propia conciencia moral. Esto significa a su vez que la acción responsable resulta de la iniciativa de la persona y que, al

---

<sup>29</sup> LEVINAS, E (1991): *Ética e Infinito*. Madrid. Visor. p. 70

menos en el momento de emprenderla y realizarla, es independiente del estado de cosas de la situación del mundo exterior que rodea a la persona.

Si nuestra subjetividad se constituye en libertad, desplegando la propia autonomía, es a su vez la responsabilidad la piedra de toque de una libertad humana auténtica, consciente de su carácter condicionado por la llamada y demanda del “otro”. Así, en contra de una larga tradición racionalista e individualista, Levinas subraya que no hay libertad humana que no sea capacidad de sentir la llamada del otro. No existe una libertad lograda y completa que luego, secundariamente no se vea también revestida de una dimensión ética.

*“La responsabilidad es la piedra de toque de una libertad plenamente auténtica, consciente de su carácter condicionado y sobre todo de una responsabilidad previa, constituyente para ella desde el momento en que mi afirmación como Yo ha de contar con la llamada y demanda del otro por la que ya siempre me encuentro afectado”.*<sup>30</sup>

En su más íntima esencia, la libertad está bajo la llamada del otro y es capacidad de responder al otro. Desde el momento en que el otro aparece como otro (necesitado, huérfano, viuda, inmigrante) nace también la dimensión ética. Al igual que el término “justicia”, el vocablo ha tenido una larga historia<sup>31</sup> dependiendo de la antropología que haya imperado en cada momento.

Zubiri señala que la libertad no está vinculada necesariamente con la responsabilidad. Incluso afirma que la irresponsabilidad es perfectamente compatible con la libertad:

*“Es compatible, ante todo, en el caso de un niño que, evidentemente, tiene una libertad, pero no tiene una responsabilidad. Su responsabilidad se va formando a medida que se va formando el nivel en el que su libertad funcione, y en el*

---

<sup>30</sup> LEVINAS, E (1991): *Totalidad e Infinito*. Obr. cit. p. 87

<sup>31</sup> DOMINGO, A (1998): La aventura de una libertad real. En: ESCAMEZ, J; PÉREZ DELGADO, E; DOMINGO, A; ESCRIVÁ, V; PÉREZ, CRUZ. *Educación para la autonomía moral*. Valencia. Generalitat Valenciana. pp. 7-22

*nivel desde el cual su inteligencia se haga cargo de la realidad y de sí mismo. El niño va adquiriendo largamente, por una educación debida a los demás, y además por los fracasos y los éxitos de su propia experiencia personal el uso de la razón y así, elevándose el nivel moral*<sup>32</sup>.

Así pues, el ejercicio de una responsabilidad auténtica requiere la misma madurez humana que la que exige la libertad. Emmanuel Mounier señala ciertas condiciones para la adquisición de la libertad<sup>33</sup>:

Primeramente, es preciso desarmar toda forma de atadura de la persona; ya sean de origen externo o interno. Seguidamente, habría que establecer alrededor de la persona un margen de independencia y de vida privada que asegure a su elección una materia, cierto juego, y una garantía en la red de las presiones sociales. Y finalmente, hay que organizar todo el aparato social sobre el principio de la responsabilidad personal, hacer actuar en él los automatismos en el sentido de una mayor libertad ofrecida a cada uno.

De este modo, se puede llegar a una liberación principalmente negativa del hombre. La verdadera libertad espiritual corresponde exclusivamente a cada uno conquistarla. No se puede confundir, sin caer en la utopía, la minimización de las tiranías materiales con el “Reino de la libertad”

En definitiva, la libertad es imprescindible para establecer responsabilidades. Asumir nuestra libertad supone aceptar nuestra responsabilidad por lo que hacemos, incluso por lo que intentamos hacer o por algunas consecuencias de nuestros actos. La responsabilidad social es un valor de las personas que han alcanzado un elevado nivel de moralidad en sus acciones y por tanto, de libertad interior para actuar.

---

<sup>32</sup> ZUBIRI, X (1995): *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid. Alianza Editorial. p. 128

<sup>33</sup> MOUNIER, E (1992): “Manifiesto al servicio del personalismo”. En *Obras Completas.I*. Salamanca. Sígueme, pp.635-636

### 1.2.3. Relevancia de la acción.

La acción es un elemento decisivo en el dinamismo de la responsabilidad. No se sabe si alguien es responsable hasta que actúa de modo consciente y previendo las consecuencias futuras de la acción.

Los clásicos contraponían bien los actos del hombre (irreflexivos, mecánicos) a los actos humanos mediados por la razón y la prudencia. Los primeros conllevan una conducta que es mero activismo, el cual consiste en una actuación sin una finalidad. Los actos humanos han de contar con dos momentos: el de la reflexión y el del compromiso con la realidad.

Un problema no se resuelve con acciones espontáneas y con buenas intenciones. La persona responsable ha de analizar bien en qué consiste el problema y qué se puede hacer para solucionarlo. El primer paso para resolver un problema consiste en valorarlo y tomar decisiones. Pero no sólo basta con saber qué hay que hacer sino hacerlo.

En esta línea, López Aranguren<sup>34</sup> distingue entre “moral pensada” y “moral vivida”. La primera es la capacidad de razonar y dar una respuesta teórica a los problemas morales. Con la segunda, la persona afronta mediante la “acción” reflexionada los problemas que se le plantea. La responsabilidad se sitúa en la moral vivida siendo lo decisivo, la acción. Mounier expresa esta idea con claridad:

*“No basta con comprender, hay que actuar. Nuestra finalidad, nuestro fin último, no es desarrollar en nosotros o alrededor de nosotros el máximo de conciencia, el máximo de sinceridad, sino de asumir el máximo de realidad a la luz de las verdades que hayamos conocido”.*<sup>35</sup>

Así pues, no se trata de desarrollar solamente una conciencia responsable sino de tener la capacidad de responder con acciones concretas ante los

---

<sup>34</sup> LOPEZ ARANGUREN, J.L (1994): *Ética, Obras Completas*, II, Madrid.Trotta.

<sup>35</sup> MOUNIER, E (1992): *Obras Completas* I. Salamanca. Sígueme. p. 743.

requerimientos de la realidad. La acción coloca a la persona en la realidad del hombre vulnerable, que sufre y que es privado de sus derechos fundamentales. Lo coloca en una estructura social corrupta e injusta para los débiles. La sitúa en el mundo de los otros.

Lacroix escribe que el hombre actúa porque quiere y en su voluntad existe una división, un desequilibrio que tiende continuamente a restablecerse. Por un lado la “volonté voulant” (voluntad que quiere), ilimitada en sus aspiraciones. De otro lado, la “volonté volue” (voluntad querida), lo efectivamente querido y que se caracteriza por no poder igualar nunca las aspiraciones de la “volonté voulante”. Con la primera, la persona sueña en llegar a ser lo que uno desea y estima; con la segunda se encuentra con la realidad limitada. Esta tensión entre las dos voluntades se resuelve en el dinamismo de la acción. *“De mí mismo a mí mismo hay una distancia infinita que la acción se esfuerza incesantemente por colmar sin conseguirlo nunca completamente”*<sup>36</sup>

Por imperativo biológico el hombre se personaliza mediante la acción; es decir, se realiza responsabilizándose en su vida por medio de la acción.

Para Jean Lacroix , la persona está radicalmente abierta al mundo y a las demás personas. Se va haciendo y construyendo con los demás. La realidad apela constantemente al hombre, y esa realidad que son los demás le solicita en forma de relación y encuentro necesario.

*“El encuentro, el diálogo y la relación no es un mero accidente o añadido, es una exigencia que nace de la misma estructura antropológica que hace configurarse a la persona como un simple haciéndose frente a lo ya hecho o acabado”.*<sup>37</sup>

Para el filósofo francés el dinamismo de personalización se desarrolla a través de la acción que la considera como toda actividad específicamente humana, sea metafísica, moral, estética, científica o puramente práctica. Por consiguiente, desde el primer momento de su vida, el hombre es llamado a la

---

<sup>36</sup> LACROIX, J (1966): *Maurice Blondel*. Madrid. Taurus. p. 32.

<sup>37</sup> LACROIX, J (1981): *Le personalisme. Sources, fondements, actualité*. Chronique Sociales. Lyon, pp. 25-26.

acción. Se hace él mismo y configura su destino comprometiéndose en su vida por medio de la acción. Incluso la misma negativa del hombre a comprometerse es acción, pues, eligiendo la pasividad, el hombre también elige su propio destino personal. “*La sustancia del hombre es acción, él es lo que hace. No somos, no conocemos, no vivimos más que sub specie actionis*”<sup>38</sup>

En la consideración clásica del acto humano intervienen tres componentes fundamentales: la inteligencia, la pasión (sentimiento) y la voluntad. Dependiendo cómo se articulen entre sí, dará lugar a una conducta más o menos responsable. Para ello seguimos básicamente el estudio de J. Beltrán<sup>39</sup>; y Mestre<sup>40</sup>

La racionalidad es decisiva en el proceso de valoración de la realidad. La persona que piensa racionalmente tiene conciencia de sí misma y de los demás, que prevé las consecuencias de su comportamiento, que formula y aplica las normas y principios, que tiene la capacidad de pensamiento conjetural y coherencia intelectual. Estos rasgos implican tener un buen desarrollo del “juicio moral” que es la capacidad que tiene la persona de reflexionar sobre los valores y principios morales.

La madurez del juicio moral es una condición necesaria pero no suficiente para la madurez de la acción responsable. No se pueden seguir los principios morales si no se entienden o no se aceptan; sin embargo, se puede razonar en términos de principios y no vivir de acuerdo con esos principios<sup>41</sup>. Ello nos lleva a pensar en la importancia de los demás rasgos afectivos y volitivos.

El mundo afectivo de la persona es también importante en la acción responsable. Los sentimientos impregnan toda acción humana y la condicionan decisivamente. Esta es la convicción de Marciano Vidal.

---

<sup>38</sup> BLONDEL M (1973): *L'action*. Obr.cit. p. 29.

<sup>39</sup> BELTRÁN, J (1977): Estructura y evolución del comportamiento moral,. En: *Revista Española de Pedagogía* nº 35. pp. 245-253.

<sup>40</sup> MESTRE, M.V. (2000): *Educación de personas prosociales*. Madrid. ICCE-CCS. pp. 13-18

<sup>41</sup> PÉREZ DELGADO, E. GARCÍA ROS (1991): *La Psicología del desarrollo moral*. Madrid. Edit. Siglo XXI

*“La vida afectiva tiene que ser asumida a la hora de analizar el comportamiento humano responsable. En lugar de eliminar de la conducta moral todo lo que se relaciona con la vida afectiva, es necesario introducir la afectividad como un elemento integrante del comportamiento humano responsable”.*<sup>42</sup>

La dimensión afectiva se concreta en la empatía (identificación con el otro y con sus problemas), Imitación, pudor, vergüenza, remordimiento. La relación entre empatía y responsabilidad social se clarifica si se diferencia entre.<sup>43</sup>

La empatía centrada en el otro o preocupación empática que se refiere a una respuesta emocional centrada en la otra persona. Se trata de la capacidad de compartir afecto, siendo el foco de atención del problema, la necesidad o el estado emocional de la otra persona.

La empatía centrada en uno mismo o malestar personal que consiste en una reacción emocional en la que la atención se vuelve sobre uno mismo que experimenta malestar y ansiedad ante la situación. En este proceso lo que le preocupa a la persona es más reducir su malestar que la situación o el problema del “otro”.

La voluntad es la que da sentido y unificación a la inteligencia y la afectividad. El comportamiento humano en cuanto responsable viene dada por la actividad volitiva de la persona que es movida por la inteligencia que percibe la necesidad de la realidad y el sentimiento que “sufre”, hace suya esta necesidad.

Escámez<sup>44</sup> señala los factores que afectan a una acción responsable: La autonomía y señorío sobre sí mismo para tomar decisiones propias, la fortaleza para resistir las presiones externas e internas, la asunción de las consecuencias de las propias decisiones y el compromiso real por hacer un mundo más habitable. Hay otros factores de personalidad que influyen en la

---

<sup>42</sup> VIDAL, M (1996): *Para comprender la solidaridad*. Estella. Verbo Divino. pp. 81-82.

<sup>43</sup> MESTRE, M (2000): *Educar personas prosociales*. Obr. cit. p. 17

<sup>44</sup> ESCÁMEZ, J; GIL, R (2001): *La Educación en la responsabilidad*. Obr. cit. pp. 43-44.



conducta responsable: La expresividad, la sociabilidad, la autoestima y el lugar de control interno.

#### **1.2.4. La referencia a los valores.**

La persona actúa responsablemente porque antes ha hecho un juicio de valor sobre la realidad. Inevitablemente actúa desde el sistema de valores aprehendidos en la experiencia cotidiana. Si para una persona es muy importante el valor de la solidaridad, se traducirá en acciones que expresan este valor. La existencia de los valores y de las relaciones que se dan entre ellos es la primera condición de la posibilidad para que la persona realice una acción responsable.

El que obra conscientemente se pregunta a cada paso si el propio obrar es “recto”; ha de permanecer en la consideración de los valores que realiza o aniquila en su acción, pues de la medida de esa consideración depende, no sólo el desarrollo de su acción, sino también su responsabilidad. Sin valores, el acto humano es irreflexivo y automático. Por ello, toda acción humana inconsciente no puede decirse que sea responsable.

*“Cuando la persona obra, no por la recompensa de su heroísmo, sino consciente de la auténtica condición valiosa del valor que pretende realizar, sólo entonces su obrar es realmente responsable y no falsificado en su alto valor moral”.*<sup>45</sup>

Existen diversos valores y antivalores ligados esencialmente a la responsabilidad y a las exigencias nacidas de ellas, así como al descargo de ella. Una acción responsable se compone de la intención del agente, el acto en sí y su consecuencia. Todos estos momentos están dirigidos por un valor o antivalor. Si no existiera valor o disvalor alguno, ni tampoco las relaciones reales y de determinación existentes entre ellos, no podría darse entonces

---

<sup>45</sup> INGARDEN, R (1980): *Sobre la responsabilidad. Sus fundamentos ónticos*. Obr. cit. p. 41

absolutamente ninguna responsabilidad auténtica ni cumplimiento alguno de las exigencias planteadas por ellas.<sup>46</sup>

Los valores personalizan a los sujetos. No existiría desarrollo humano auténtico sin valores. Por ello, los podemos aceptar como aplicables a todo el género humano. De hecho, muchas legislaciones modernas los han seleccionado como base para su convivencia. Tal es el caso de los valores que animan y configuran la Constitución Española:

*“La dignidad de la persona que es el valor fundamental, los valores que están a la base de los derechos humanos y que se especifican en la libertad, justicia, igualdad, pluralismo o democracia, tolerancia, participación, paz) y por último la responsabilidad de realizar en la vida social tales valores”<sup>47</sup>*

La dignidad de la persona humana es el valor que está en la base de los demás. Salvaguardar la dignidad humana es la meta de toda moral y por lo tanto, de toda educación moral. La persona tiene valor por sí misma; no es instrumento de nada ni nadie.

Su dignidad reside en que ha sido creada a imagen y semejanza de Dios. Tiene su origen en el amor gratuito y personal de Dios revelado como Amor: *“El hombre que en sí y por sí es la pura contingencia, se percibe a sí mismo como valor absoluto porque se sabe capaz de amar y ser amado absoluta, no contingentemente, de ser para alguien algo supremamente precioso, y porque presiente más o menos confusamente que todo esto lo radica en el misterio del Ser”<sup>48</sup>*

Desde esta perspectiva, el valor absoluto de la dignidad humana es fundamento de los derechos y deberes de los ciudadanos para la construcción de una sociedad más justa y solidaria. La persona que se siente responsable

---

<sup>46</sup> Ibid. p. 45.

<sup>47</sup> ESCAMEZ, J (1998): ¿Es posible la autonomía cuando se educa en valores sociomorales?. En: ESCAMEZ, J; PÉREZ DELGADO, E; DOMINGO, A; ESCRIVÁ, V; PÉREZ, CRUZ. *Educación para la autonomía moral*. Valencia. Generalitat Valenciana, p. 54.

<sup>48</sup> RUIZ DE LA PEÑA, J. (1982): *El último sentido. Una introducción a la Escatología*. Madrid. Marova. p 132

ante la sociedad actúa para que los que son víctimas de la injusticia y la pobreza recuperen su dignidad.

Carol Gilligan entiende que para alcanzar la madurez moral no basta con ser justo sino compasivo. Sostiene que la indiferencia ante los demás y la convicción de que no somos responsables de ellas son muestras claras de falta de madurez.<sup>49</sup>

Por tanto, para ser socialmente responsable, la persona ha de escuchar dos voces morales: La voz de la justicia, que consiste en juzgar sobre lo que es bueno y malo situándose en una perspectiva universal y la voz de la compasión por los que precisan de ayuda, que son responsabilidad nuestra, empezando por los más cercanos. En definitiva, no hay verdadera justicia sin compasión con los débiles, ni auténtica compasión sin una base en la justicia.

La compasión y la justicia van de la mano como las dos caras de una misma moneda. La compasión es el camino, y la justicia es el horizonte hacia dónde deben dirigirse las diversas iniciativas de mejora social.

La justicia es una de las cuatro virtudes cardinales que inclina a dar a cada uno lo que le corresponde o pertenece. La historia del concepto de justicia se ha ido formando teniendo en cuenta qué se entendía en cada época por “dar a cada uno lo que le corresponde”<sup>50</sup>. En la tradición bíblica la justicia consiste en “dar al hombre la posibilidad de que efectivamente sea hombre”<sup>51</sup>. El Nuevo Testamento recoge y supera la tradición del Antiguo, profundizando en la idea de justicia que consiste en cubrir las necesidades básicas de los demás como quisiéramos que los demás cubrieran las nuestras, Tratar a los demás como quisiéramos que nos trataran a nosotros (porque así se alcanza la paz eterna) y hacer lo que contribuye al bien común.<sup>52</sup> La reflexión filosófica y

---

<sup>49</sup> GILLIGAN, C (1985): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*, México. Fondo de Cultura Económica. p. 120.

<sup>50</sup> GONZÁLEZ CARVAJAL, L . (1996) *Con los pobres. Contra la pobreza*. Madrid. Paulinas. pp. 107-109.

<sup>51</sup> La palabra hebrea que se traduce por justicia es *sedaqah* que viene de la raíz *tsdq*, que indica lo que es recto, firme y sólido; lo que debe ser.

<sup>52</sup> CIURANA APARISI, J.C. Historia de la idea de justicia. En: ESCÁMEZ, J; CORTINA, A (1998), *Educación en la Justicia*. Valencia. Generalitat Valenciana. p.52

teológica posterior distinguía entre justicia conmutativa, legal y distributiva según cómo se actuara en la distribución de los bienes.

El valor de la justicia social es la condición para que se respeten los derechos humanos, para que exista ética pública, para que se desarrolle el derecho y la política. En definitiva, para que existan unas condiciones de vida digna sobre la tierra.

Etimológicamente el término compasión deriva del verbo pato (padecer, soportar) y del prefijo cum (con), padecer con, compadecerse. La compasión es un sentimiento de responsabilidad con el necesitado, con el dolor ajeno; y se funda en la dignidad y finitud del hombre. Sólo porque tiene dignidad, el hombre puede compadecer y ser compadecido.

*“La piedad depende de la presencia sensible y palpable de la desgracia ajena. El padecimiento del otro despierta tanto más la compasión cuanto más «se pone ante nuestros ojos», y quien quiera estar seguro de excitarla deberá revestir su desdicha de gestos, voces y actitudes por lo demás elocuentes. La visibilidad del mal es requisito de la compasión.”<sup>53</sup>*

La compasión ha tenido siempre connotaciones “piadosas” y sentimentales. Una especie de sentimiento de lástima y de tristeza por las desgracias ajenas. Desde esta perspectiva, a lo más que mueve la compasión es a consolar y aliviar el dolor del otro sin plantearse cuál sería la raíz de ese dolor. Con un excelente ensayo sobre la virtud de la compasión Arteta intenta devolver al término su auténtico significado.

Para Ortega,<sup>54</sup> la compasión es un «encuentro» con el hombre desposeído, con «toda» su realidad, a la vez que un compromiso político de ayuda y de liberación que lleva a trabajar por transformar las estructuras injustas que generan sufrimientos y situaciones de dependencia y marginación.

---

<sup>53</sup> ARTETA A (1996): *La compasión*. Barcelona. Paidós.

<sup>54</sup> ORTEGA, P; MINGUEZ.R (2001): *La educación del hombre y del ciudadano de hoy*. Barcelona. Paidós. p. 108.

El sentimiento de la compasión se hace moral cuando interviene la razón y da sentido a la acción humana. Y desde la razón que siente, la compasión se vincula con la justicia porque restablece en el otro lo que le pertenece “de suyo”: la dignidad. Cuando me compadezco realmente de un minusválido, no solamente le ayudo a cruzar una calle sino que lucho para que se eliminen definitivamente las barreras arquitectónicas de la ciudad.

La compasión no es solamente un sentimiento moral por el que nos reconocemos deudores de la situación sufrida del otro . Es también un compromiso por la justicia. El mismo Habermas señala este carácter político de la compasión:

*“La fuerza reconciliadora de la compasión no está en contraposición con la fuerza que anima a la revuelta contra un mundo sin expiación ni reparación de la injusticia sufrida. Solidaridad y justicia son dos caras de la misma medalla; por eso la ética de la compasión no trata de discutir a la moral de la justicia su rango, sino que se limita a quitarle ese anquilosamiento que caracteriza a la ética de la intención”.*<sup>55</sup>

Una acción es responsable cuando atiende a la voz de la compasión unida a la de justicia. Por lo tanto, para combatir los problemas sociales de cierta relevancia como la enfermedad, la guerra, el racismo, el tráfico, la contaminación, la desigualdad y el consumismo, el hombre debe emprender acciones responsables que tengan como referencia los valores de la justicia y la compasión.

---

<sup>55</sup> HABERMAS, J (1996): *Textos y contextos*. Barcelona. Ariel. p.135

### **1.2.5. Motivos de la acción responsable.**

Las vocablos “motivo” y “motivación” provienen de la raíz latina “movere” que significa mover. En el origen de toda conducta existe una razón, un motivo que la impulsa y la mueve. Este motivo hunde sus raíces en el sistema de creencias de la persona y de su complejo mundo emocional. Por ello, los motivos puede ser consciente o inconsciente. En este trabajo, nos referimos a las “acciones responsables” y por lo tanto, conscientes.

La motivación en el ámbito de la responsabilidad social puede definirse como aquél conjunto de intenciones o motivos que orientan una conducta positivamente hacia la satisfacción de las necesidades del otro y de la mejora social.

García Rincón<sup>56</sup> señala que los motivos por los que una persona realiza conductas prosociales pueden hallarse fuera de la persona o dentro de ésta. Desde este punto de vista, la motivación puede ser de tres tipos:

En la “motivación extrínseca”, la persona orienta su acción desde lo que espera recibir del entorno social. Se trata de una conducta motivada desde fuera. Por ejemplo, la persona que realiza acciones solidarias porque espera recibir prestaciones, premios y elogios, o bien evitar sanciones y ser mal considerado.

La “motivación intrínseca” en la que el sujeto orienta su acción desde lo que espera recibir de sí mismo. Se trata de una conducta motivada desde dentro. Es el caso de la persona que encuentra su labor social como un logro personal, una expresión de sus actitudes y se siente bien haciéndolo.

Finalmente, la “motivación trascendente”, el sujeto orienta su acción desde las consecuencias positivas que la misma tiene en los otros. Se trata de una conducta motivada hacia los demás. Este tipo de motivación sería la base del altruismo, en el sentido de conductas que buscan la gratificación del otro antes que la propia.

---

<sup>56</sup> GARCÍA RINCÓN, C. (2003): *Homo prosocius. LA construcción social de la solidaridad*. Madrid. Homo prosocius. pp 85-99.

La calidad motivacional de una persona va desde lo extrínseco (dependiente del entorno) hasta lo intrínseco o trascendente (autonomía personal). La mayor calidad motivacional se encuentra en conductas de tipo trascendente (orientadas hacia los demás) como el trabajo en equipo, la generosidad, la cooperación y la responsabilidad social.

La motivación tiene la fuerza suficiente para impulsar una acción. La madre que se levanta de noche para atender a su hijo enfermo tiene un motivo poderoso: el amor que siente por él. A un militar le motiva presentarse voluntario para ir a una guerra, los sentimientos patrios. La admiración por la naturaleza mueve a un ecologista a amarrarse a un petrolero. La voluntad de las personas se mueve si existe un motivo que la impulse.

¿Qué fuerza mueve a la voluntad para la acción? Para Hans Jonas la fuerza de un acto moral no está en la razón sino en el sentimiento. Por ello busca en la historia de la filosofía cuáles podrían ser los sentimientos que tienen poder sobre la voluntad para actuar.<sup>57</sup> En el pensamiento judío recogido en los textos bíblicos, el sentimiento que mueve a la acción es el temor de Dios. Platón lo sitúa en el “eros” y Aristóteles en la llamada “eudemonía” (felicidad). La caridad es la gran novedad que aporta el Cristianismo. Spinoza, el “amor dei intellectus”; Kant en el “respeto”, Kierkegaard en el interés y Nietzsche en el placer de voluntad.

Kant subraya la objetividad de una ley moral –fundada en la razón- de una ley moral universal otorgando al sentimiento un papel necesario en la conformación de la voluntad particular de la ley. Junto a la razón, también ha de entrar en juego el sentimiento para que la ley moral adquiera fuerza sobre la voluntad. Este sentimiento es el respeto a la ley. A este imperativo categórico, Kant añade una apostilla: la atención a la dignidad de las personas como fines en sí mismos.

Los existencialistas se preocupan sólo de cómo el hombre actúa, no para qué. Domina en ellos un profundo individualismo basado en un concepto muy autónomo de la libertad. La ética que proponen niega el derecho inherente a

---

<sup>57</sup> JONAS, H ( 1995): *El principio de responsabilidad*. Barcelona. Herder. pp.155-160

las cosas mismas y, con ello, la negación de la idea de obligaciones objetivamente válidas para las cosas, de las que ellas pudiera ser su fuente. No se reconoce que la naturaleza tenga un fin.

Para Hans Jonas es el sentimiento de responsabilidad el que debe mover la acción moral. *“El ser, conocido en su plenitud puede generar respeto y afectando a nuestro sentimiento puede venir en auxilio de la ley moral. El añadido sentimiento de responsabilidad que vincula este sujeto al objeto, nos hará actuar por su causa”*.<sup>58</sup>

Desde la teoría de las actitudes, se ha estudiado la influencia de las emociones en la conducta humana. Toda actitud tiene un componente afectivo que tiene la fuerza de dirigir una conducta en una dirección u otra. Así, la empatía como capacidad de “sentir con el otro” se constituye como un factor decisivo en toda conducta responsable.

Jean Lacroix en su obra “Persona y Amor” describe cómo todo desarrollo humano y social se produce a través de la acción movida por una peculiar dialéctica entre fuerza, derecho y amor. La persona socialmente responsable conjuga dialécticamente los tres impulsos vitales: fuerza, derecho y amor para la construcción de una verdadera comunidad humana. El sentimiento primigenio es la fuerza, posteriormente el derecho y finalmente el amor. al amor.

*“Los seres primeramente se ponen –o son puestos- en la existencia; esto es la fuerza; estas fuerzas, una vez humanizadas, entran en relación unas con otras, se equilibran, cooperan, esto es el derecho; finalmente, se quieren, es decir, ratifican su ser relativo y se ponen mutuamente como distintas en la más profunda comunión, esto es el AMOR”*<sup>59</sup>

La motivación más profunda y consistente para actuar responsablemente radica en el amor. Lacroix usa el término “confesión” para designar la expresión práctica del amor; esto es, la responsabilidad con el otro y con la sociedad.

---

<sup>58</sup> JONAS, H ( 1995): *El principio de responsabilidad*. Obr. cit.

<sup>59</sup> LACROIX, J (1997): *Persona y Amor*. Madrid. Caparrós. p.34



*“La confesión es un modo de entrega personal, y lo que se entrega no son parcelas de la realidad, sino la realidad personal toda, porque la confesión interesa a la totalidad del hombre. Por tanto, la confesión contiene, pues, un poder revelador sin igual, de tal manera que, lo que confieso en mí es lo que asumo; confieso la voluntad, el deseo en tanto que es asumido por la personalidad entera; la confesión lleva al ser; es la revelación del ser”<sup>60</sup>*

#### **1.2.6. Objeto de la responsabilidad.**

La responsabilidad social tiene como objeto la creación de una sociedad más justa y solidaria que se concreta en tres niveles de actuación: Primeramente, el cuidado de la población más vulnerable socialmente; en segundo lugar, la inquietud por impulsar procesos de integración y cohesión social a través del compromiso socio-político y finalmente, el bien de la humanidad y de la sociedad futura a través del respeto al medio ambiente, la cooperación de los pueblos y el trabajo por la paz. Profundizamos seguidamente en cada una de estas tres perspectivas.

A. El “otro” vulnerable. La persona es vulnerable desde su nacimiento y para sobrevivir necesita del cuidado de sus padres, del calor de la familia y del apoyo de la sociedad. La responsabilidad primera la tenemos con las personas que reclaman nuestro cuidado.

La persona asume la responsabilidad del “otro” vulnerable y frágil que necesita una existencia humana más digna. Esta persona puede ser vulnerable por la debilidad propia de su naturaleza (infancia, enfermedad, deficiencias, ancianidad...) o porque es víctima de la injusticia social y se ve privada de sus derechos humanos fundamentales. Esta realidad de vulnerabilidad de la

---

<sup>60</sup> LACROIX, J. (1997): *Persona y Amor*. Obr. Cit.. p. 77.

condición humana es una llamada a la implicación personal en el cuidado y la mejora de la sociedad.

Esta dimensión de la responsabilidad se traduce en actitudes de compasión, ayuda, generosidad, cuidado y solidaridad con las personas víctimas de la injusticia o de la necesidad. Por tanto, este compromiso por el “otro” vulnerable se convierte en un deber y una exigencia ética.

Para Levinas, el reconocimiento del “otro” en el mundo es una llamada a ejercer la acción responsable<sup>61</sup>. La desnudez del rostro es también la presencia del ser indigente y necesitado en este mundo: el pobre, la viuda, el niño, el hambriento, el hombre ultrajado. La desnudez del rostro es toda la humanidad y simboliza la condición humana como tal; es la presencia exigente que afecta a la existencia y eleva a las relaciones interpersonales por encima de la esfera privada

El “otro” se revela y se impone a mi existencia a través de la “epifanía del rostro”. Antes de cualquier argumento racional, el “otro” está presente interpelándome y apelando a mi sentido de la responsabilidad. Es lo que Zubero denomina la “llamada moral” es decir, la aparición del “otro” quiebra la tranquilidad satisfecha del yo-en-sí e introduce una experiencia previa a la libertad bajo la categoría cara-a-cara, que se convierte en la experiencia original de la alteridad y de la donación *de sentido*.<sup>62</sup>

Desde una antropología individualista, el “otro” se integra en el “yo” a través del pensamiento racional. El “otro” es objeto de nuestro estudio, nuestra reflexión. El “otro” es cosificado a una explicación lo más objetiva posible. En cambio, Levinas propone el acceso al “otro” a través del encuentro humano, de la relación auténtica. Sólo desde una relación auténtica con el “otro” vulnerable, nace un sentido de responsabilidad social hacia el cuidado y la transformación social. Relacionarse con el “otro” es descubrir su rostro, dejarse interpelar, reconocer su dignidad, valorar su individualidad y comprender su historia personal.

---

<sup>61</sup> LEVINAS, E ( 1991 ): *Ética e Infinito*. Madrid. Visor. p. 132

<sup>62</sup> ZUBERO (1995): *Las nuevas condiciones de la solidaridad*. Bilbao. DDB. p. 66.

B. La integración y cohesión social: Una sociedad inclusiva es aquella que integra a todos sus miembros permitiéndoles la realización de sus derechos fundamentales. Para ser inclusiva, una sociedad ha de regirse por principios democráticos, ha de ser solidaria y sostenible.

Cortina en su ensayo “Hasta un pueblo de demonios” describe tres mentalidades que originan modos distintos de entender la sociedad y el sentido de responsabilidad social<sup>63</sup>:

El “individualista lerdo” es aquél que defiende sus intereses personales y familiares por encima de cualquier otro interés. Entiende la libertad como independencia de toda atadura interna y externa; en realidad, sujeta a los gustos y las pasiones. El hombre es propietario de sus capacidades y del fruto de su trabajo. No debe nada a la sociedad. Todo son derechos y los deberes se dejan al Estado o a las personas “buenas” que han optado por ser solidarios. Los ciudadanos exigen que se respeten los derechos pero no se sienten en absoluto obligados a asumir su responsabilidad por que se respeten los del conjunto. La responsabilidad social se vincula a la satisfacción personal: El “lerdo” puede hacer acciones caritativas, puede ayudar a los demás en la medida que le da satisfacción y le reporta interés. En realidad, no busca el bien del “otro” ni que se haga justicia. Esta mentalidad deviene en un caos social basado en la “voluntad de poder” donde gobierna el que más poder tiene. Genera exclusión social.

El “individualista ilustrado” obra por un interés calculado e inteligente. Entiende que la libertad humana nunca es absoluta, desligada de todo, sino obligada, ligada a las personas y a las cosas. El “ilustrado” se percata que su ser social le obliga a compartir socialmente lo que socialmente recibe y que compartirlo es sumamente razonable. El equilibrio entre derechos y deberes es mucho mayor. La responsabilidad social está vinculada al establecimiento de un orden social estable basado en el derecho. La moral social se reduce al derecho. La persona actúa porque así está establecido para que el orden social no se altere. Acepta pagar impuestos para cuestiones sociales, defiende el sufragio

---

<sup>63</sup> CORTINA, A (1998): *Hasta un pueblo de demonios*. Madrid. Taurus. pp. 59-70

universal. Incluso puede dar dinero a una ONG como un medio para mantener el orden social vigente.

Esta mentalidad se concreta en el “liberalismo solidarista” el cuál afirma que los seres humanos no son completamente egoístas sino seres razonables, conscientes de que cada persona debe mucho de su ser a la sociedad y, en consecuencia, es razonable que quienes en ella comparten las cargas compartan también los beneficios.

*“Hasta un pueblo de demonios, hasta un conjunto de seres sin ninguna sensibilidad moral se percataría de que es racional sacrificar algunos deseos de corto o medio alcance con tal de conseguir construcciones estables a largo plazo que a todos benefician. Que incluso un pueblo de demonios, sin sentido de justicia, estaría interesado en construir un Estado de Derecho”.<sup>64</sup>*

El liberalismo solidarista recoge la tradición del personalismo comunitario afirmando que el valor de la persona como ser-en-sociedad. Con el personalismo dialógico *“no se trata de partir del individuo o de la comunidad, de buscar el propio interés o de reforzar los lazos comunitarios, sino de potenciar a la vez la trama y los nudos en los que cada uno de los seres humanos está inmerso y por los que es persona”*.<sup>65</sup>

El discurso de los derechos es limitado. Para hacer justicia y que haya felicidad es preciso hablar también de solidaridad con el vulnerable y el débil, aunque no pueda esgrimir derechos. La defensa de la autonomía de las personas resulta imposible si cada una de ellas no asume su responsabilidad por el mantenimiento y mejora de la comunidad, en la que cada uno ha aprendido a valorar esos derechos, que ahora los mantiene como si los hubiera adquirido por ciencia infusa. La persona se siente responsable de la construcción de una sociedad que respete los derechos individuales y a la vez sea justa y solidaria con los miembros más débiles.

---

<sup>64</sup> CORTINA, A (1998): *Hasta un pueblo de demonios*. Obr. cit. p. 61.

<sup>65</sup> *Ibid.* p. 93

Lacroix recuerda que *“una sociedad humana reducida a cambio de servicios es a la vez ininteligible e imposible, y los antiguos ya veían en la amistad el fundamento de la ciudad [...] El problema de la comunidad es primeramente un problema de amistad y de amor”*<sup>66</sup>. Una democracia sólida es la que se sustenta en una mentalidad comunitaria que integra el valor de la justicia con el de la compasión.

Quien se responsabiliza del bien del “otro” descubre que han de crearse unas condiciones sociales dónde la dignidad humana y los derechos básicos estén garantizados. No basta sólo con consolar a un enfermo, sino construir buenos hospitales, no es suficiente con sacar a pasear a los minusválidos sino facilitarles la integración social. Desarrollar un espacio público dónde todas las personas estén integradas es una obligación moral del que se siente responsable del “otro”. Este espacio público debe construirse desde una conciencia de ciudadanía participativa y responsable.<sup>67</sup>

Una sociedad inclusiva es aquélla que favorece el desarrollo humano en su integralidad. Por tanto, ha de fundamentarse en los valores de la libertad, la justicia, la paz y la solidaridad. La democracia se ha constituido como un modo de organización política que permite este desarrollo.

La democracia supone un sistema de funcionamiento y legitimación del poder en un Estado de Derecho caracterizado por la soberanía popular y su representación parlamentaria, así como por la división de poderes, al igual que por la participación ciudadana en el control de quienes hayan de ejercerlos. En un sentido más amplio, no limitado al poder político, la democracia se entiende también como el principio vertebrador de las relaciones sociales que se extiende por todas las organizaciones.

La declaración pública de los derechos de la persona por las Naciones Unidas y el valor que internacionalmente tiene la Democracia es una conquista muy reciente de las sociedades modernas. Pero, como en toda conquista, si no

---

<sup>66</sup> LACROIX, J (1997): *Persona y Amor*. Madrid. Caparrós. pp. 140-144

<sup>67</sup> Una persona obra responsablemente cuando toma en sus manos sus propios asuntos y hace lo que puede para mejorar los problemas públicos y de la vida democrática. POPER, K (1994): *En busca de un mundo mejor*. Barcelona, Paidós. pp. 241-258.

tenemos una seria vigilancia, los valores que fundamentan este modo de vida se nos pueden escapar dando paso a la ley del más fuerte.

La sociedad democrática posibilita la salvaguarda de los derechos humanos fundamentales. Ello ha sido posible porque se ha construido una red pública fuerte edificada con la ilusión y el esfuerzo de muchas personas durante varias generaciones. Los derechos han sido posible porque muchas personas han cumplido para con sus deberes sociales. Por ello, es importante recuperar el discurso y la práctica de los deberes sobre la reivindicación de los derechos. Sin deberes no hay derechos y viceversa.

*“Los derechos sólo se pueden proteger si los ciudadanos, además de presentar exigencias, también están dispuestos a aceptar sus responsabilidades. La única forma de conseguir el respeto a los propios derechos individuales es participando activamente en la comunidad. A esto le llamamos ciudadanía responsable”<sup>68</sup>*

Ante el debilitamiento de la cultura democrática y constatando la progresiva disgregación social se ha desarrollado en el campo de la filosofía moral una literatura que recupera con fuerza y actualidad los principios de la “cultura cívica”. Cortina escribe sobre la necesidad de una *“ética pública que tenga un atractivo suficiente como para invitar a actuar según un principio de justicia y según un principio de solidaridad universal”<sup>69</sup>*

Construir la sociedad como comunidad democrática, sostenible y solidaria supone la renovación y desarrollo de la cultura cívica puesto que es un proyecto colectivo que debe ser compartido por toda la sociedad. El ciudadano es un miembro activo y responsable de la sociedad en la que vive. Es consciente de sus derechos, pero sobre todo de sus deberes. ¿Cómo desarrollar una ciudadanía responsable?. Escámez nos ofrece tres pistas:<sup>70</sup> Primeramente, la construcción de relaciones personales basadas en el diálogo y la participación a través de la participación en pequeñas sociedades

---

<sup>68</sup> ESCAMEZ (2001): *La educación en la responsabilidad*. Obr. cit. p. 37.

<sup>69</sup> CORTINA, A (1998) : *Hasta un pueblo de demonios*. Obr. cit. p. 59.

<sup>70</sup> ESCAMEZ (2001): *La educación en la responsabilidad*. Obr. cit. p. 42

participativas. En segundo lugar, la creación de instituciones nuevas como vehículos de participación en lo público. Y finalmente, la educación para una ciudadanía responsable y la posibilidad de participar en la reconstrucción de una sociedad a la altura de la dignidad humana.

C. El futuro de la humanidad. La ciencia y la tecnología han ampliado el poder de la acción humana hasta límites insospechados de tal modo que determinadas decisiones tienen repercusiones mundiales. Sabemos que buena parte de las decisiones que afectan a los países más pobres provienen de las multinacionales y los gobiernos de Occidente. La globalización económica ha traído como consecuencia el aumento del abismo entre el Norte rico y el Sur pobre. Los gases tóxicos lanzados a la atmósfera, la contaminación del mar son de tal envergadura que sus efectos nocivos no están delimitados al país dónde se producen sino a todo el Planeta Tierra. Hay ciertas decisiones que están hipotecando el futuro de una vida digna en un futuro más o menos inmediato. Por ejemplo, la explotación intensiva de la tierra ahora, la dejará seguramente baldía y estéril en la siguiente generación. Las reservas de agua potable son muy limitadas debido a la contaminación de las industrias.

En este tercer nivel, la persona asume la responsabilidad de trabajar por hacer posible unas condiciones de vida digna en el futuro. Ello implicaría el compromiso decidido por el respeto y cuidado del medio ambiente, por mantener unas condiciones de vida digna, y por mantener la paz social. De modo específico, esta tercera dimensión de la responsabilidad implica tener actitudes de *respeto, solidaridad y compromiso* con la vida en cualquiera de sus manifestaciones.

Con el avance tecnológico del siglo XX, el filósofo judío Hans Jonas ha replanteado el modo en entender la moral y por tanto, la acción responsable.<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> La trayectoria vital de Jonas transcurre con la impetuosa historia de Alemania. Su pensamiento se va configurando en el sustrato de su confesionalidad judía y a la sombra de los grandes pensadores alemanes, especialmente de Heidegger, a quien admiraba profundamente. La tesis doctoral sobre la gnosis la realizó con Bultmann. Con la 2ª guerra mundial, hizo un paréntesis en su actividad intelectual y se alistó en el ejército aliado para combatir contra los nazis. Como otros pensadores de la época, experimentó de cerca del inmenso poder destructivo que había adquirido el hombre con el desarrollo tecnológico. Este hecho, junto a su preocupación por revisar el concepto tradicional de "naturaleza" fraguó en la gran obra de su última etapa: El principio responsabilidad. Un ensayo para una nueva ética para la civilización tecnológica.

En el prólogo señala la tesis fundamental de este libro: "la promesa de la técnica moderna se ha convertido en una amenaza. La tierra virgen de la praxis colectiva en que la alta tecnología nos ha introducido es todavía, para la teoría ética, tierra de nadie"<sup>72</sup>Constata cómo la reflexión ética no camina acorde al desarrollo tecnológico. Jonas pretende asumir este desafío.

El punto de partida de sus reflexión es demostrar cómo el cambio de la acción humana en la época moderna implica un cambio en el concepto de naturaleza y consiguientemente, de ética.

Antes de que se produjera la gran revolución tecnológica, la naturaleza era algo duradero y permanente, sujeto a ciertos cambios, pero capaz de restablecerse en poco tiempo. El hombre comenzó a explotar la tierra, hacer ciudades, se incendiaban bosques y contaminaban pozos y ríos en las guerras. Con todas las barbaries cometidas, el hombre no logró modificar la naturaleza con su acción pues su poder estaba sumamente limitado. Con la aparición de la ciencia moderna y la técnica, esto ha cambiado radicalmente. El poder humano se ha multiplicado de tal forma que está en condiciones de alterar la misma existencia de la Creación.

Las éticas tradicionales compartían tres premisas: la condición humana permanece en lo fundamental fija para siempre, sobre esta base es posible determinar, con una cierta claridad, en qué consiste el bien humano y, por último, el alcance de los efectos de la acción humana sobre la naturaleza y la humanidad es limitado. Desde esta perspectiva, la ética se reduce a regular los comportamientos entre las personas que se resumen en el principio evangélico: "No hagas a los demás, lo que no quieras que te hagan a ti", o en el kantiano: "Obra de tal manera que ...". El bien y el mal de la acción rendían en las cercanías del acto. A nadie se le responsabilizaba de los efectos posteriores no previstos de sus actos bien intencionados, bien meditados y bien ejecutados.

Hay un nuevo alcance de la acción humana potenciada por las posibilidades ilimitadas de la técnica que tiene unos efectos potencialmente destructivos de

---

<sup>72</sup> JONAS, H (1995): *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Obr. cit. p. 15.



la naturaleza. Ciertas armas químicas no sólo pueden exterminar una gran población humana sino dejar baldías la tierra durante cientos de años. La tecnología militar permite ganar una guerra sin sufrir bajas militares. La ingeniería genética hace posible que hayan cultivos que se adapten a las duras condiciones del desierto. Gracias a los avances médicos, se pueden realizar trasplantes de órganos con éxito. Con los nuevos medios de comunicación: televisión, internet, teléfono, prensa... la información llega a todas las casas en tiempo real, quien controla la información, controla el poder. Lo saben bien los gobiernos y los grandes loobys económicos.

Es una evidencia que la tecnología ha cambiado cuantitativa y cualitativamente el poder humano. Según Jonas, las consecuencias pueden ser fatales para la continuidad de la misma existencia del hombre sobre la tierra. La naturaleza ya no se presenta como permanente pues el hombre puede alterar su esencia y su posibilidad.

Hay una transformación de la esencia misma de la acción humana. El "homo faber" ha tomado el relevo al "homo sapiens". Jonas llega a afirmar que la frontera entre Estado (polis) y naturaleza ha sido absorbida en la esfera de lo artificial.

Por ello, Jonas plantea la necesidad de una "nueva ética", una ética orientada al futuro que regule la acción humana de modo que salvaguarde la dignidad de los hombres, cuide el espacio social común y respete la naturaleza. Esta ética puede llamarse en propiedad "ética de la responsabilidad".

En una interesante entrevista responde a la pregunta: ¿En qué sentido la responsabilidad responde a los retos de la nueva era? A lo que responde lúcidamente:

*“Yo creo que si se plantea el argumento de que nuevas formas de poder exigen también nuevas normas éticas, ello no priva de validez a nada que siempre haya tenido urgencia ética; por ejemplo, en las categorías del amor al prójimo y las relaciones interpersonales, en las que la lista de las viejas virtudes ha sido válida y sigue siéndolo: que uno se comporte decentemente, honradamente, con justicia,*

*limpieza, sin crueldad, etc... En resumen; no habría que cambiar ni la lista de las cuatro virtudes cardinales ni lo expresado en los diez mandamientos. No se trata pues de que una ética tenga que reemplazar a otra, sino que hay que añadir el catálogo de obligaciones y a la forma de las mismas otras nuevas, que nunca han sido tomadas en consideración porque no ha habido ocasión para ello”<sup>73</sup>*

La ética "orientada al futuro" no significa que tengamos que idear una ética para que la practiquen los hombres futuros sino una ética actual que se cuida del futuro que pretende proteger a nuestros descendientes de las consecuencias de nuestras acciones presentes. Por ejemplo, para mantener la producción y rentabilidad de ciertos cultivos hay que utilizar insecticidas para combatir las plagas de insectos. Está comprobado que, con el riego, los insecticidas pasan a los acuíferos del subsuelo, con lo cuál, están perjudicando gravemente el suministro de agua potable para la población. Podemos usar papel porque a su vez, se están talando grandes masas de arbolado que no se vuelven a recuperar. La lista puede ser interminable.

Hoy gozamos de cierto bienestar en algunas zonas del planeta pero ¿a costa de quién...? Nuestros descendientes, ¿podrán gozar del mismo confort? Paul Ricoeur recoge el pensamiento de Jonas y escribe: *"Nuestra capacidad para ocasionar perjuicios y nuestra responsabilidad por los daños se extiende tanto como se extienden nuestros poderes"*<sup>74</sup>

La "ética de la responsabilidad" planteada por Jonas añade nuevas obligaciones que nunca habían sido tomadas en consideración puesto que no había habido ocasión para ello. Este tipo de obligaciones, no está referido sólo a personas individuales, sino también a comunidades políticas y sociales, ya que la mayoría de los grandes problemas éticos, que plantea la moderna civilización técnica, se han vuelto asunto de política colectiva<sup>75</sup>

---

<sup>73</sup> JONAS, H ( 1997 ) Técnica, medicina y ética. Barcelona. Paidós. Pág 78.

<sup>74</sup> RICOEUR, P (1999): *Lo justo*. Caparrós. Madrid. p. 68

<sup>75</sup> ESCAMEZ, J (1998): ¿Es posible la autonomía cuando se educa en valores sociomORALES?. En: ESCAMEZ, J; PÉREZ DELGADO, E; DOMINGO, A; ESCRIVÁ, V; PÉREZ, CRUZ. *Educar para la autonomía moral*. Valencia. Generalitat Valenciana, p. 285.

Estas nuevas obligaciones de la persona y de los colectivos (estado, empresa, sociedad civil) son la cooperación para el desarrollo del tercer mundo, el derecho de injerencia en las políticas de otros países ante la vulneración de los derechos humanos, el cuidado del Medio Ambiente, el fomento de la paz entre los pueblos...

El nuevo imperativo moral es *"obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica en la Tierra"*.<sup>76</sup>

Entonces, ¿cómo actuar responsablemente sin condenar los logros beneficiosos que trae el progreso científico? ¿cómo controlar este inmenso poder de la acción humana? Jonas introduce el concepto de "heurística del miedo"; es decir *"sólo la previsible desfiguración del hombre nos ayuda a alcanzar aquel concepto de hombre que ha de ser preservado de tales peligros"*<sup>77</sup>. Retoma la vieja idea religiosa de que el temor es el principio de la sabiduría. También en el mito griego de Prometeo está la idea de que la acción del hombre debe tener un límite a riesgo de su propia supervivencia. Gracias a la técnica, el hombre puede franquear algunos territorios antes destinados a la esfera de lo sagrado como la prolongación y manipulación de la vida, el control de la conducta y la sexualidad. Pocas realidades son consideradas tabú y por ello, la condición misma del hombre se ha hecho más vulnerable.

Hay que adquirir medidas de precaución y prudencia tomando conciencia de los posibles efectos potencialmente destructores de la acción humana. *"Al final está la prudencia que reconoce entre las innumerables consecuencias de la acción, aquellas de las que legítimamente podemos ser tenidos como responsables, en el nombre de una moral de la medida"*<sup>78</sup>. Según Ricoeur, existen algunas dificultades para aplicar esta nueva "ética": Primeramente plantea cómo se puede identificar al responsable de la acción dañina en el futuro. Y en el caso de que tengamos al posible responsable, ¿hasta dónde se

---

<sup>76</sup> JONAS, H (1995): *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*, Obr. cit. p. 9.

<sup>77</sup> Ibid. Obr. cit. p. 16.

<sup>78</sup> RICOEUR, P (1999): *Lo justo*. Obr. cit. p. 73

puede extender en el espacio y en el tiempo una responsabilidad susceptible de ser asumida por autores presuntos e identificables de los perjuicios? Y finalmente, ¿en qué se convierte la idea de reparación, aún reemplazada por la de indemnización, entendiéndose de garantía contra el riesgo, aún cuando no existe ninguna relación de reciprocidad entre autores de perjuicios y sus víctimas?

Con Jonas, la responsabilidad adquiere una significación más amplia. El sujeto de la responsabilidad ya no es sólo el individuo sino los sujetos colectivos. Ya no es responsable sólo el que tiene buenas intenciones, el que tiene buenos modales y el que cumple con su obligación sino los que son capaces de orientar su acción para el bien común de todos. Por ello, es necesario que los que tienen el poder político, económico, cultural, científico, religioso... tomen conciencia de su responsabilidad con la dignidad y existencia futura de la condición humana. Ello pasa por un nuevo modo de plantear la ética y por tanto, el modo de enseñarla en las familias, la escuela y los medios de comunicación.

### **1.3. La responsabilidad y las organizaciones.**

La persona es un agente moral pero las organizaciones en sí mismas no lo son pues no tienen conciencia personal. Las organizaciones no tienen existencia real al margen de las personas que la componen.

Sin embargo, las organizaciones como estructura funcionan de modo análogo a las personas. Hay muchos casos en los que una persona ha tenido que tomar decisiones morales presionado por las normas e intereses que rigen en la Institución. Puede suceder en una industria que los directivos decidan aumentar la producción a costa de los efectos nefastos sobre el Medio Ambiente, aunque los directivos como personas no tomarían esa decisión. En este caso, los criterios que rigen la gestión de la industria producen consecuencias graves contra el Medio Ambiente.

Por tanto, se hace necesario que las organizaciones tengan una ética que sirva como fundamento para tomar decisiones que afectan al bien común. Cortina diseña una ética de las organizaciones por analogía a la que tiene la persona individual.

*“La organización debe tener conciencia de qué valores y metas deben orientar sus decisiones, porque son los que le ayudarán a ir conformando una identidad, un carácter propio de la organización. Y también que la organización debe hacerse responsable de sus decisiones y de las consecuencias previsibles”.*<sup>79</sup>

La organización responsable tiene claridad en sus objetivos, articula bien la participación de sus miembros y es consciente de las consecuencias de las decisiones que toman. Los objetivos de la organización deben integrar los valores de solidaridad, cooperación y desarrollo sostenible. Así pues, la ética de la responsabilidad se puede aplicar a todo tipo de organizaciones de tipo político, económico, cultural y educativo.

Cada vez más, el mundo de las organizaciones sociales se va concienciando de la necesidad de combinar el interés económico con el bien de la comunidad, el desarrollo tecnológico con la protección del medio ambiente y la competencia con el desarrollo humano del Tercer Mundo. El sentido de responsabilidad social va tomando entidad en el mundo de la empresa, en las instituciones públicas e incluso en el complicado mundo de los medios de comunicación. Concretamente, en el ámbito de la empresa se están desarrollando multitud de “programas de responsabilidad social”; es decir, iniciativas que tienen en cuenta mejores prestaciones sociales para sus empleados, un mejor cuidado del Medio Ambiente y un respeto por los valores democráticos.

Conscientes de la responsabilidad de las empresas en el desarrollo sostenible y solidario de las naciones, Kofi Annan, Secretario General de las Naciones Unidas lanzó en julio del año 2000 un llamamiento a las empresas para que adoptarán algunos principios en los ámbitos de los derechos humanos, las

---

<sup>79</sup> CORTINA, A (1998): *Hasta un pueblo de demonios*. Obr. cit. p. 128.

normas laborales y el medio ambiente.<sup>80</sup> Las empresas participantes en este “pacto mundial” aspiran a un crecimiento mundial responsable teniendo en cuenta los intereses de los empleados, inversores, clientes, comunidades, medio ambiente...

No faltan empresas líderes que financian “programas de responsabilidad social” destinados a la promoción y desarrollo de la comunidad; especialmente de los más desfavorecidos. Así, se desarrollan iniciativas para mejorar el Medio Ambiente, campañas sanitarias en barrios pobres, programas de nutrición, culturales, deportivos. La conciencia social de las empresas es aún muy deficiente, pero es un ámbito con unas grandes posibilidades.

En el ámbito de la Educación va creciendo la conciencia de la responsabilidad que tiene el Sistema Educativo y sus organizaciones en la regeneración moral de la sociedad y la construcción de la democracia. José María Duart, en un estudio sobre organización escolar sitúa la responsabilidad como el valor básico de referencia.

*“La ética de las organizaciones descansa en gran parte sobre el valor de la responsabilidad. Y las organizaciones de todo tipo, cada vez más emplean esfuerzos para hacer patente sus valores y evidenciar sus acciones responsables. Lo exponen a través de códigos éticos o manuales de conducta”.*<sup>81</sup>

---

<sup>80</sup> 1. Las empresas deben apoyar y respetar la protección de los derechos humanos proclamados a nivel internacional y evitar verse involucradas en abusos de los mismos. 2. Las empresas deben respetar la libertad de asociación y el reconocimiento efectivo del derecho a la negociación colectiva; la eliminación de todas las formas de trabajo forzoso y obligatorio; la abolición del trabajo infantil y la eliminación de la discriminación respecto al empleo y ocupación. 3. Las empresas deben apoyar la aplicación de un criterio de precaución frente a los problemas ambientales, adoptar iniciativas para promover una mayor responsabilidad ambiental y alentar el desarrollo y la difusión de tecnologías inocuas para el medio ambiente.

<sup>81</sup> DUART, J.M (1999): *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Madrid. Paidós. p.92

#### 1.4. La responsabilidad social en el discurso teológico.

Inspirada en un estudio de J. Sacks<sup>82</sup>, la profesora Adela Cortina recupera para la reflexión política el concepto de la Alianza.<sup>83</sup> Recuerda Sacks que en el libro del Génesis, Yahvé revela que el hombre está incompleto si vive como individuo en soledad. En el principio Dios creó al hombre, varón y hembra. Persona completa en relación y “vio que era bueno”.

Los primeros capítulos del Génesis son el relato del reconocimiento mutuo, la narración de la alianza entre quienes toman conciencia de su identidad humana. Se abre así la línea del personalismo dialógico, porque el ser humano tiene que pronunciar el nombre de otro ser humano antes de conocer su propio nombre, tiene que decir “tú” antes de poder decir “yo”, reconoce su propia identidad a través de la relación con otro idéntico a él, al menos en parte.<sup>84</sup>

Del no reconocimiento del “otro” surge el desinterés y la indiferencia por sus problemas. El relato de Caín y Abel es un buen ejemplo. Caín está ciego de envidia por su hermano Abel y no lo reconoce como persona; más aún, decide matarlo. Cuando Dios pregunta a Caín dónde está Abel; le responde: *No sé. ¿Soy yo acaso el guardián de mi hermano?* (Gén 4, 9)<sup>85</sup>

Al contrario, del reconocimiento del otro nace la misericordia y la compasión. Y de este sentimiento surge la responsabilidad hacia el otro porque lo siente como propio. De la conciencia de haber sido liberado por Yahveh de la esclavitud de Egipto, nace la obligación de aceptar la Ley, de mantenerse unido al pueblo y de esperar la promesa de una nueva tierra.

---

<sup>82</sup> SACKS, J. (1996/1997), “Rebuilding Civil Society”: A Biblical Perspective”: The Responsive Community 7/1 pp 11-20

<sup>83</sup> CORTINA; A. (2001): *Alianza y Contrato. Política, ética y religión*. Trotta. Madrid.

<sup>84</sup> CORTINA; A. (2001): *Alianza y Contrato*. Obr. cit. pp 19-20.

<sup>85</sup> En este apartado, haremos referencia a citas textuales de la Biblia. Indicaremos la procedencia de los textos indicando el libro al que pertenece, el capítulo y versículos correspondientes tal como se realiza en estudios bíblicos. Todos los textos están recogidos de la Biblia de Jerusalén.

En esta relación dialógica, la persona responde en cuanto que ha recibido una *palabra* que le ha interpelado con anterioridad. Así, Dios pronuncia sobre Abraham una palabra liberadora que incluye una promesa: “*Sal de tu tierra y de tu patria y vete a la tierra que te mostraré. De ti haré una nación grande y te bendeciré*” (Gén12, 1) Tal es la fuerza de la Palabra que Abraham obedece dando una respuesta que le implica dejar las propias seguridades.

La Palabra de Dios no es indiferente ni deja indiferente al destinatario. De suyo está exigiendo una contrapalabra, una respuesta. La Palabra brota de una voluntad divina de salvación y se convierte en un acontecimiento que cuestiona al receptor. Por tanto, para el destinatario, se trata de una llamada, de una interpelación, de una evocación que lo pone en condiciones de ser respondente, o mejor dicho, de “ser responsable”.

La Palabra, al exigir una respuesta, hace responder a aquel que es su destinatario: entre palabra y respuesta hay una correlación recíproca. Por tanto, la responsabilidad es el ejercicio activo de un diálogo existencial.

La responsabilidad social se fundamenta en la relación de amor que tiene Dios con el hombre; es decir, en la Alianza. Dios se relaciona con el hombre a través de la Palabra manifestada en sus múltiples presencias. El hombre escucha esta *Palabra* en el interior de su conciencia más profunda, santuario de Dios. En definitiva, la conducta brota de una experiencia de diálogo amoroso entre Dios y el hombre.

La experiencia de relación entre Dios y el hombre se expresa por la Alianza. De hecho, es la clave de interpretación de toda la revelación bíblica. Yahveh llama a Abraham, le invita a caminar hacia una tierra desconocida para él. Le hace una doble promesa: una descendencia numerosa y una tierra donde vivir. Con esta llamada, Dios comienza a formar un pueblo. Poco a poco, irá haciendo una historia de salvación con este pueblo a través de sucesivas llamadas. Lo decisivo es que Dios escoge a Israel sin méritos por su parte (Dt 9,4ss); lo escoge porque lo ama gratuitamente.

Sin duda, el acontecimiento central de la Alianza lo vive Israel en el Sinaí cuando Yahveh, de modo solemne, se desposa con el pueblo. “*Yo seré tu Dios*



*y tú serás mi pueblo*” (Dt 6,5). La identidad de Israel como pueblo pasa por la fidelidad al Dios que ha realizado una historia de salvación con ellos.

De esta Alianza de amor se derivan algunas exigencias que se resumen en el Decálogo, la ley fundamental que regula la vida moral y las relaciones sociales del pueblo de Israel.

Posteriormente, cuando Israel se instala en la tierra de Canaán y se organiza la vida social nacen nuevas leyes destinadas a hacer posible la justicia y el derecho en el pueblo: Un reparto equitativo de la propiedad de las tierras, condiciones laborales justas, la prohibición de la esclavitud y la usura en los préstamos y la obligación de atender a los pobres.

La responsabilidad por construir una comunidad justa y solidaria tiene su fundamento en la fidelidad a la Alianza. Adorar al Dios de Israel es garantía de unidad y estabilidad del pueblo. La responsabilidad social es fruto de una experiencia personal de Dios que dirige su palabra al corazón del hombre.

Pero el pueblo rompe la Alianza adorando a otros dioses. Las primeras consecuencias de esta ruptura con Dios son la corrupción de sus gobernantes, el incumplimiento de las leyes, la injusticia, la vulnerabilidad de los pobres y la disgregación de la unidad nacional. La irresponsabilidad de gobernantes y súbditos es la nota común de Israel. Un pueblo así es débil y vulnerable a las injerencias de los enemigos. Jerusalén es destruida y el pueblo es deportado a Babilonia. Tal es el desconcierto del pueblo que el profeta Jeremías escribe *“Salgo al campo: muertos a espada; entro en la ciudad: desfallecidos de hambre; tanto el profeta como el sacerdote vagan sin sentido por el país”*. (Jer 14, 17). La situación es tan desastrosa que, hasta los que tienen la misión de guiar al pueblo están desorientados.

Israel no ha escuchado la Palabra de Dios, ha hecho oídos sordos a la Alianza: *“Escucha Israel, el Señor es tu único Señor...”*. Se ha bloqueado el diálogo de amor que hacía posible una comunidad justa y solidaria. Es necesario volver a restaurar el diálogo, volver a la Alianza. Los profetas anuncian una Nueva Alianza no escrita en tablas de piedra sino en el corazón del hombre. Israel se

da cuenta que no puede cumplir la ley sino tiene la fuerza interior para cumplirla. Esta fuerza interior la recibe por medio del mismo Espíritu de Dios.

*“Y os daré un corazón nuevo, infundiré en vosotros un espíritu nuevo, quitaré de vuestra carne el corazón de piedra y os daré un corazón de carne. Infundiré mi espíritu en vosotros y haré que os conduzcaís según mis preceptos y observéis y practiquéis mis normas. Habitaréis la tierra que yo di a vuestros padres. Vosotros seréis mi pueblo y yo seré vuestro Dios».*(Ez 36, 26-28)

La moral social del pueblo de Israel en el Antiguo Testamento nace de una experiencia de amor esponsal con Dios, expresada en la Alianza.

Y en la plenitud de los tiempos, la *Palabra* se hace carne en un hombre: Jesús. En el sermón de la montaña declara que no ha venido a *abolir la Ley y los Profetas sino a darle cumplimiento*» (Mt 5,17).

En Cristo, Dios establece un diálogo permanente con el hombre. Es una Palabra que le interpela permanentemente. Cristo es la Palabra de Dios: *“La Palabra (logos) se ha hecho “carne” y puso su morada entre nosotros”* (Jn 1,3). Mientras que Jesús llama a las personas para que le sigan, las transforma haciéndolas disponible y capaces de esta imitación. La Palabra es viva y eficaz, cumple aquello que anuncia

La realidad está invadida por el “logos”. “Por la Palabra se hizo todo cuanto existe”. Por ello, todo el orden moral humano es presencia de Dios. Lo “humano” es revelación de lo divino (Principio de Encarnación). De aquí que el mismo Jesús diga *Lo que hacéis a uno de estos hermanos más pequeños, a mí me lo hacéis*» El enfermo, el hambriento, el encarcelado, el pobre es una presencia viva de Dios.

La Palabra de Jesús tiene el poder de curar, consolar, denunciar, restaurar y perdonar. Jesús habla con autoridad y es capaz de convocar. Su Palabra es presencia que restaura a los pecadores y los devuelve a la comunión con Dios.

Zaqueo era un publicano rico instalado en sus seguridades e insensible ante los problemas de la gente, un verdadero “irresponsable”. Tras el encuentro con

Jesús en su casa el primer gesto que tiene es *«Daré, Señor, la mitad de mis bienes a los pobres; y si en algo defraudé a alguien, le devolveré el cuádruplo»*. (Lc 19,8). En Zaqueo, el compromiso por los pobres es fruto de un diálogo de amor con Jesús.

Jesús mismo se siente responsable de la muchedumbre necesitada: *«Jesús llamó a sus discípulos y les dijo: Siento compasión de la gente, porque hace ya tres días que permanecen conmigo y no tienen qué comer. Y no quiero despedirlos en ayunas, no sea que desfallezcan en el camino»*. (Mt 15, 32).

A Jesús le afecta la situación de la gente de modo que no queda indiferente ante su necesidades primarias. Brota de él un sentimiento de compasión que le lleva a realizar el milagro de la multiplicación de los panes y los peces. *«Comieron todos y se saciaron, y de los trozos sobrantes recogieron siete espuelas llenas»*.(Mt 15,37). Este milagro es una acción responsable a favor del pobre. Ante la gran necesidad que hay de obreros para trabajar en una mies tan grande, pide a sus discípulos que oren: *«La mies es mucha y los obreros pocos. Rogad, pues, al Dueño de la mies que envíe obreros a su mies.»* (Mt, 9,37).

En la parábola del buen samaritano (Lc 10,29-42) Jesús expresa cómo deben actuar los discípulos ante el prójimo necesitado. De los que pasan ante la persona malherida, sólo el samaritano da una respuesta eficaz:

*«Pero un samaritano que iba de camino llegó junto a él, y al verle tuvo compasión; y acercándose, vendó sus heridas, echando en ellas aceite y vino; y montándole sobre su propia cabalgadura, le llevó a una posada y cuidó de él. Al día siguiente, sacando dos denarios, se los dio al posadero y dijo: "Cuida de él y, si gastas algo más, te lo pagaré cuando vuelva." ¿Quién de estos tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los salteadores?» El dijo: «El que practicó la misericordia con él.» Díjole Jesús: «Vete y haz tú lo mismo.»*

Esta parábola es el paradigma cristiano del amor al prójimo que nos habría de servir de ideal rector de nuestra responsabilidad hacia las generaciones

futuras, hacia el lejano. Se trata de un amor de benevolencia que implica el deber de proteger y cuidar, incluso mimar, la dignidad de todo hombre, por el mero hecho de ser uno de nuestros semejantes. Un amor universal. No se trata de amar a los que conocemos, ni a los de nuestro clan, sino de venerar el valor inalienable del ser humano que es imagen y semejanza de Dios y, más allá, de venerar en el hombre al propio Dios a través de las obras de caridad. Tanto en el discurso de Jesús sobre el juicio final del evangelio de Mateo «*¿Cuándo te vimos hambriento, y te dimos de comer; o sediento, y te dimos de beber? ¿Cuándo te vimos forastero, y te acogimos; o desnudo, y te vestimos? ¿Cuándo te vimos enfermo o en la cárcel, y fuimos a verte?*» (Mt. 25, 31-46) como en la parábola del buen samaritano, destaca la ignorancia sobre la identidad del sujeto hacia el que se dirige el amor.

En esta despreocupación sobre las características concretas del hombre que es objeto de nuestra acción moral encontramos ya, en realidad, una anticipación del amor al lejano, puesto que “hacer el bien y no mirar a quién” puede abarcar naturalmente la categoría temporal, o sea, no “mirar” si el hombre objeto de nuestra benevolencia es un ser actual o un ser futuro. Teniendo en cuenta esta anticipación, no existe contraposición posible entre el amor al prójimo y el amor al lejano, puesto que es más una figura retórica, reveladora de una consecuencia necesaria, que no una discontinuidad.

En definitiva, la relación de amistad con Dios se traduce en un amor efectivo por los demás. Esta relación personal de sentirse amado por Dios transforma al hombre de tal manera que su vida cambia y es capaz de responder ante las necesidades del otro.

*«En esto consiste el amor: no en que nosotros hayamos amado a Dios, sino en que él nos amó y nos envió a su Hijo como propiciación por nuestros pecados. Queridos, si Dios nos amó de esta manera, también nosotros debemos amarnos unos a otros».*  
(1Jn 4,10-11)

Los discípulos sienten como responsabilidad propia el Proyecto del Reino. Así son enviados por Jesús con el poder de su Espíritu. Entienden que, deben

llevar una vida digna, de “hijos de Dios”, atendiendo a las necesidades de los pobres y siendo buenos ciudadanos.

La Iglesia, impulsada por el Espíritu Santo continúa en el tiempo la misión de Jesús. Recordemos el evangelio de Lucas: *«Me ha enviado a proclamar la liberación a los cautivos, dar la vista a los ciegos, dar la libertad a los oprimidos y proclamar un año de gracia del Señor (Lucas 4, 19)* Por ello, los que viven un fuerte sentido de pertenencia a la Iglesia, descubren en seguida cuál es su misión; es decir, su responsabilidad ante Dios, la Iglesia y la Sociedad.

Desde los inicios, la Iglesia tiene una estructura ministerial. Cada uno de sus miembros recibe un carisma (don de Dios) que le capacita para construir la comunidad cristiana. Así, el que ha recibido este don, se siente llamado a responsabilizarse de una misión determinada.

*«Hay diversidad de carismas, pero el Espíritu es el mismo; diversidad de ministerios, pero el Señor es el mismo; diversidad de operaciones, pero es el mismo Dios que obra en todos. A cada cual se le otorga la manifestación del Espíritu para provecho común, porque a uno se le da por el Espíritu palabra de sabiduría; a otro, palabra de ciencia según el mismo Espíritu; a otro, fe, en el mismo Espíritu; a otro, carismas de curaciones, en el único Espíritu; a otro, poder de milagros; a otro, profecía; a otro, discernimiento de espíritus; a otro, diversidad de lenguas; a otro, don de interpretarlas. Pero todas estas cosas las obra un mismo y único Espíritu, distribuyéndolas a cada uno en particular según su voluntad». (1Cor, 12, 4-12)*

En concreto, los cristianos de la época apostólica no descuidaban la atención a los más pobres. Los diáconos eran los encargados de distribuir los bienes y de atender a los enfermos, viudas y huérfanos. (Hch 6,1-7).

Así pues, la incorporación a la Iglesia por el bautismo conlleva una activa responsabilidad por colaborar en su edificación: *«Acercándoos a él, piedra viva, desechada por los hombres, pero elegida, preciosa ante Dios, también vosotros, cual piedras vivas, entrad en la construcción de un edificio espiritual,*

*para un sacerdocio santo, para ofrecer sacrificios espirituales, aceptos a Dios por mediación de Jesucristo».*(1Pe 2,5)

El cristiano no sólo se siente responsable de la buena marcha de la Iglesia sino del mundo en el que vive. En los textos neotestamentarios encontramos indicios claros de este compromiso con la sociedad.

San Pablo enseña un respeto profundo ante los poderes públicos. La obediencia hacia los gobernantes obliga en conciencia y se funda en el hecho de que toda autoridad viene de Dios y es vehículo de la justicia divina

*«Sométanse todos a las autoridades constituidas, pues no hay autoridad que no provenga de Dios, y las que existen, por Dios han sido constituidas. Por tanto, es preciso someterse, no sólo por temor al castigo, sino también en conciencia. Por eso precisamente pagáis los impuestos, porque son funcionarios de Dios, ocupados asiduamente en ese oficio. Dad a cada cual lo que se debe: a quien impuestos, impuestos; a quien tributo, tributo; a quien respeto, respeto; a quien honor, honor. Con nadie tengáis otra deuda que la del mutuo amor. Pues el que ama al prójimo, ha cumplido la ley».*  
(Rom 13, 1-7).

De igual modo, el apóstol exhorta a los cristianos a promover la paz y practicar la justicia.(Rom 13, 1-7)

Es indudable que las enseñanzas sociales de los escritos bíblicos marcaron el camino que siguió la nascente Iglesia. Los Padres de la Iglesia han dejado un testimonio cristiano imborrable para la posteridad sobre las cuestiones sociales. Afirmaron, sin temor ni paliativos, la dignidad esencial de todos los hombres, los límites y deberes de las riquezas, la función social de la propiedad y el sentido social de la justicia.

Los textos del Nuevo Testamento desvelan la corresponsabilidad que tienen los bautizados en el funcionamiento de la Iglesia; tanto en sus aspectos de organización interna como en las relaciones con el exterior. Hay ministerios para el cuidado de la propia comunidad y ministerios para ejercer la misión en

el corazón de las estructuras sociales necesitadas de ser impregnadas por la fuerza humanizadora del evangelio.

Los cristianos siempre se han sentido llamados y enviados para hacerse cargo de las necesidades de los pobres y trabajar por un mundo mejor desde una profunda experiencia de Dios. Así, la historia de Occidente se ha ido tejiendo con las iniciativas de cristianos que han dignificado el mundo de la salud, la cultura, la educación, la política, la universidad, la cárcel, la infancia, el Derecho Internacional, la ciencia, la acción social, etc... Desde el reconocimiento de la dignidad de las personas, se han sentido llamados a responsabilizarse de una necesidad concreta de la sociedad.

Durante muchos siglos, los ministerios de índole social han sido ejercidos históricamente por clérigos y religiosos. Por tanto, no se consideraba que los fieles laicos<sup>86</sup> tuvieran un protagonismo especial en la misión de la Iglesia en el mundo hasta que el Concilio Vaticano II se ocupó especialmente de ellos.

La vocación a la santidad personal y al apostolado, común a todos los fieles, adquiere en muchos aspectos características propias que convierten la vida laical en una vocación específica «admirable» dentro de la Iglesia. *«A los laicos pertenece por propia vocación buscar el Reino de Dios, tratando y ordenando, según Dios, los asuntos temporales».*<sup>87</sup>

Viviendo en todas las actividades y profesiones del mundo y en las condiciones ordinarias de la vida familiar y social, están llamados por Dios a cumplir en ella su propio cometido, guiándose por el espíritu evangélico, de modo que, igual que la levadura, contribuyan desde dentro a la santificación del mundo y de este modo manifiesten a Cristo a los demás, brillando, ante todo, con el testimonio de su vida, de su fe, esperanza y caridad.<sup>88</sup>

La restauración y animación cristiana del orden temporal, que corresponde de manera específica a los laicos, comprende tanto el saneamiento de las

---

<sup>86</sup> Con el nombre de laicos se designan aquí todos los fieles cristianos, a excepción de los miembros del orden sagrado y los del estado religioso aprobado por la Iglesia.

<sup>87</sup> La Constitución *Lumen Gentium* reflexiona sobre la identidad y misión de la Iglesia. Cons. *Lumen Gentium*, n. 31: En: *Textos del Ec. Vat. II: Constituciones. Decretos. Declaraciones.* (1967) Madrid. B.A.C.

<sup>88</sup> Cons. *Lumen Gentium*, n. 31.

estructuras y los ambientes del mundo que puedan incitar al pecado, como la elevación de esas realidades a la mayor concordia posible con el Evangelio, de suerte que el mundo se impregne del espíritu de Cristo y alcance más eficazmente su fin en la justicia, la caridad y la paz.

Y es que, nada humano es ajeno a la acción salvífica de Jesús. Por ello, la Iglesia se siente responsable de los problemas actuales de la humanidad tal como lo expresa brillantemente la Constitución *Gaudium et Spes* del Concilio Vaticano II.<sup>89</sup>

Los gozos y las esperanzas, las tristezas y las angustias de los hombres de nuestro tiempo, sobre todo de los pobres y de cuantos sufren, son a la vez gozos y esperanzas, tristezas y angustias de los discípulos de Cristo. Nada hay verdaderamente humano que no encuentre eco en su corazón. La comunidad cristiana está integrada por hombres que, reunidos en Cristo, son guiados por el Espíritu Santo en su peregrinar hacia el reino del Padre y han recibido la buena nueva de la salvación para comunicarla a todos. La Iglesia por ello se siente íntima y realmente solidaria del género humano y de su historia. (**G**audium et **S**pes nº 1)

De este principio conciliar se deriva que los cristianos y los hombres de buena voluntad han de ser conscientes de los deberes para con el Estado entre los principales y obligatorios en conciencia :

*“El deber de justicia y caridad se cumple cada vez más contribuyendo cada uno al bien común según la propia capacidad y la necesidad ajena, promoviendo y ayudando a las instituciones, así públicas como privadas, que sirven para mejorar las condiciones de vida del hombre”.*(*Gaudium et Spes* nº 30)

El Concilio exhorta a participar activamente en la política local y estatal, a pagar los impuestos, a votar en las elecciones, a promover todo tipo de asociacionismo y en definitiva, a trabajar por el “bien común”.

---

<sup>89</sup> La Constitución *Gaudium et Spes* del Concilio Vaticano II es una reflexión sobre las relaciones de la Iglesia con el mundo actual. Textos del Concilio Vaticano II.



Este sentido de responsabilidad social es posible gracias a una buena formación moral espiritual, unas condiciones de vida dignas y un buen uso de la libertad. Pero no puede llegarse a este sentido de la responsabilidad si no se facilitan al hombre condiciones de vida que le permitan tener conciencia de su propia dignidad y respondan a su vocación, entregándose a Dios ya los demás (GS nº 31). Es necesario por ello estimular en todos la voluntad de participar en los esfuerzos comunes. Esta motivación se encuentra en unos valores firmes

Para que todos los ciudadanos se sientan impulsados a participar en la vida de los diferentes grupos de integran el cuerpo social, es necesario que encuentren en dichos grupos valores que los atraigan y los dispongan a ponerse al servicio de los demás. Se puede pensar con toda razón que el porvenir de la humanidad está en manos de quienes sepan dar a las generaciones venideras razones para vivir y razones para esperar.(GS 31)

Como ministerio laical específico está el de educador. La Congregación para la Educación Católica<sup>90</sup> resalta el compromiso que el educador católico tiene en el ejercicio de su ministerio.

*“Es, pues, altamente deseable que todo educador laico católico cobre la máxima conciencia de la importancia, riqueza y responsabilidad de semejante vocación y se esfuerce por responder a lo que ella exige, con la seguridad de que esa respuesta es capital para la construcción y constante renovación de la ciudad terrena y para la evangelización del mundo”.*<sup>91</sup>

El educador católico acepta el compromiso por comunicar la verdad y la cultura, por educar de modo integral según una concepción cristiana del hombre<sup>92</sup>, vivir el ministerio desde la comunidad educativa y eclesial y desarrollar una pedagogía que conceda especial relieve al contacto directo y

---

<sup>90</sup> Dicasterio del Vaticano encargado de impulsar y regular la identidad católica de las escuelas promovidas por la Iglesia.

<sup>91</sup> SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (1984): *El laico católico, testigo de la fe en la escuela* nº 37.

<sup>92</sup> La educación cristiana sitúa al hombre en la más estrecha relación de solidaridad con los demás hombres por el amor fraterno y la comunidad eclesial. Lo impulsa al más alto desarrollo de todo lo humano, porque ha sido constituido señor del mundo por su propio Creador.

personal con el alumno. Y finalmente, su compromiso como educador tiene una clara proyección social.

*Todo educador católico tiene en su vocación un trabajo de continua proyección social, ya que forma al hombre para su inserción en la sociedad, preparándolo a asumir un compromiso social ordenado a mejorar sus estructuras conformándolas con los principios evangélicos, y para hacer de la convivencia entre los hombres una relación pacífica, fraterna y comunitaria. Nuestro mundo de hoy con sus tremendos problemas de hambre, analfabetismo y explotación del hombre, de agudos contrastes en el nivel de vida de personas y países, de agresividad y violencia, de creciente expansión de la droga, legalización del aborto y, en muchos aspectos, minusvaloración de la vida humana, exige que el educador católico desarrolle en sí mismo y cultive en sus alumnos una exquisita sensibilidad social y una profunda responsabilidad civil y política. El educador católico está comprometido, en último término, en la tarea de formar hombres que hagan realidad la «civilización del amor».*<sup>93</sup>

---

<sup>93</sup> SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (1984): *El laico católico, testigo de la fe en la escuela* nº 19.

## 2. LA "IRRESPONSABILIDAD": UN FENÓMENO SOCIAL DE NUESTRO TIEMPO.

En el apartado anterior hemos expuesto, desde una tradición filosófica personalista, cómo el sentido de responsabilidad social es una dimensión constitutiva de la persona. El compromiso por construir el "bien común" desde una clara opción por el "otro" excluido es un ejercicio necesario para desarrollar nuestras capacidades humanas y, por lo tanto, para mejorar moralmente la sociedad.

Sin embargo, los análisis sociales realizados en estos últimos años constatan un evidente desinterés de la población en general por los aspectos sociales. Prueba de ello es la escasa participación en los asuntos públicos, especialmente en la política, la debilidad de las organizaciones cívicas y la situación de desamparo y vulnerabilidad en que están los pobres. En esta sociedad del bienestar, el ciudadano se ha instalado en sus intereses particulares, se ha olvidado de sus deberes sociales y ha delegado parte de sus responsabilidades al Estado protector. Pareciera que la preocupación por el bien común sólo fuera competencia y responsabilidad de las administraciones públicas.

Ricardo Petrella, en un sugerente ensayo sobre el bien común afirma que el Estado del Bienestar basado en los principios de solidaridad y ciudadanía está agotado, no por la falta de recursos humanos y materiales sino por la mentalidad individualista que se ha instalado en el hombre moderno. Se plantea la pregunta ¿Por qué tenemos la impresión de vivir en sociedades que ya no están compuestas de individuos y de grupos que quieren vivir juntos, sino en sociedades en las que cada cual está obligado a pensar únicamente en sí mismos y en su supervivencia?<sup>94</sup> Parece que pocos se preocupan por mantener e incluso "re-construir" el bien común.

---

<sup>94</sup> PETRELLA, R (1997): *El bien común. Elogio de la solidaridad*. Debate. Madrid. p. 10.

Recientemente, en un Congreso sobre "aprendizaje-servicio" en Buenos Aires,<sup>95</sup> uno de los ponentes, el profesor René Bendit constató en la sociedad alemana una clara disminución del compromiso social. En la década de los ochenta, el 40% de los jóvenes alemanes manifestaba la impresión de tener que hacer algo más por lo social, pero al mismo tiempo de sentirse inhibidos en ello, ya sea por falta de tiempo o por inseguridad personal.

Ya en la década de los noventa, un 71 % de los jóvenes afirma estar de acuerdo con "participar de una iniciativa ciudadana", pero sólo el 8% lo hace efectivamente. En otros ámbitos (deporte, música, ecología...) los jóvenes tienden más a tener simpatías y a identificarse con determinados grupos y acciones que a ser activos en ellos. Los jóvenes alemanes depositan su confianza en aquellas organizaciones sociales y asociaciones ciudadanas que tematizan problemas del futuro de la sociedad (grupos ecologistas, derechos humanos.. 68%) pero la pertenencia real es baja, entre un 3 y un 4%.

El último estudio sociológico de la Fundación Santa María (1999)<sup>96</sup> confirma la tendencia de otros países occidentales hacia un desinterés de los jóvenes por las cuestiones sociales y a una escasa participación en la vida pública. Veamos algunos datos relevantes para nuestro estudio.

La conciencia que los jóvenes tienen de los problemas sociales son la posibilidad para activar su compromiso en asociaciones cívicas y políticas. Por ello, es importante constatar qué problemas sociales identifican los jóvenes españoles. El paro es el principal problema, percibido por un 73% de los encuestados, le sigue la droga (65%) y el sida (56%). El miedo al futuro (44%) y el racismo (33%) son un datos relevantes. En último lugar preocupa la creciente marginación de una parte de la población (25%) y la contaminación del medio ambiente(21%).

Seguidamente, la encuesta pregunta a los jóvenes por qué causas lucharían y se sacrificarían. Responden por orden de importancia: la paz en el mundo, el

---

<sup>95</sup> <http://www.dgid.meye.gov.ar/html/servicio/servicio.html>

<sup>96</sup> ELZO, J (1999): *Los valores de los jóvenes españoles*. Fundación Santa María. Madrid. pp 65-67

medio ambiente, los derechos humanos, combatir la pobreza y el racismo, ayudar al tercer mundo y luchar por la igualdad de los sexos.

Los datos constatan una persistente caída en el nivel de confianza en las Instituciones y el decaimiento que tuvieron muchos de los nuevos movimientos sociales de los ochenta e inicios de los noventa. Así, hay una baja confianza en las instituciones tradicionales: la Iglesia (29%), los partidos políticos, los sindicatos y la justicia. Sin embargo, hay una mayor confianza en organizaciones del llamado Tercer Sector: ONG's, voluntariado (75%), el sistema de enseñanza (63%). La máxima confianza se otorga a unas instituciones no oficiales. Las últimas instituciones de este ranking de confianza son precisamente las políticas (parlamentos), las Fuerzas Armadas y, la última, la Iglesia. Los datos expresan que lo "político" está muy alejado de las prioridades manifestadas por los jóvenes.

Los nuevos movimientos sociales se aceptan bien, aunque no hay un excesivo entusiasmo por ellos. El orden de aprobación de la serie de movimientos es: apoyo a enfermos de sida, derechos humanos y contra la segregación racial (45 y 47%); ecologistas o de protección de la naturaleza, movimientos de la mujer y pacifistas (35 a 40%); de apoyo y acogida a refugiados e inmigrantes, insumisión, gays y lesbianas (28 a 32%); pro vida (contra el aborto), patrióticos y nacionalistas (8 a 16%)

Resulta llamativo cómo los movimientos sociales más aceptados son precisamente los que intentan dar una respuesta a los problemas sociales que más preocupan. No obstante, no hay excesivo entusiasmo por los movimientos.

El nivel de asociacionismo y pertenencia a asociaciones y organizaciones cívicas está en unos porcentajes muy bajos. Hoy se registra nada menos que un 70% de jóvenes no integrados en ninguna asociación u organización. Un 11% participa en grupos deportivos y el resto, en asociaciones de diferente signos: culturales, religiosas, solidarias, cívicas... Sólo el 2% declara su participación en política y en sindicatos. Con respecto a las organizaciones de voluntariado, la realidad es mucho más pobre que los deseos. Sólo el 5% de los jóvenes españoles es voluntario en alguna organización.

Con respecto a la disponibilidad al compromiso social. *“Hay, más bien, que pensar que los jóvenes, al igual que la población adulta de nuestro país, son reacios a los compromisos sociales públicos, y menos si son institucionalizados. La capacidad para aceptar un compromiso práctico, institucional y sistemático por parte de los jóvenes españoles es bastante escasa”*<sup>97</sup>. Son bastantes (32%) -casi un tercio de los jóvenes- los que no participan, aunque se lo han planteado alguna vez (22%) o muchas veces (10%). Hay un buen porcentaje con actitudes positivas al compromiso social pero, por diversas causas, no se concreta en una implicación real. En conjunto, pues, el voluntariado no supone un espacio muy importante dónde los jóvenes pueden responsabilizarse del bien común de la sociedad.

Los autores de esta encuesta han sacado conclusiones relevantes para nuestro estudio: Existe un divorcio entre la adecuada valoración que tiene el trabajo por la paz y la solidaridad para los jóvenes y el escaso compromiso real de esos mismos jóvenes con las asociaciones, campañas y organizaciones que se promueven. ¿A qué se debe esta paradoja de valorar positivamente algo que no se practica?. Javier Elzo sentencia al respecto:

*“En los actuales jóvenes hay un hiatus, una falla entre los valores finalistas y los instrumentales, se sienten próximos afectivamente a los primeros (pacifismo, tolerancia, ecología, voluntariado...) pero se despreocupan de los segundos (esfuerzo, responsabilidad, implicación, participación, compromisos) Se puede decir, incluso, que apuestan por fines nobles pero les falta el ejercicio de la disciplina, la educación de la voluntad.”*<sup>98</sup>

Los jóvenes quieren ser solidarios pero no están dispuestos a asumir el esfuerzo que supone serlo. Los jóvenes buscan vínculos sociales más sueltos y flexibles, que no les aten ni les obliguen. Lo más que están dispuestos a aceptar son responsabilidades puntuales. La nueva solidaridad está basada en la emoción que puede controlarse por vía mediática. Se vende una solidaridad espectáculo que calma la conciencia pero sin mordiente transformador.

---

<sup>97</sup> ELZO, J (1999): *Los valores de los jóvenes españoles*. Obr. cit. p. 243

<sup>98</sup> Ibid. pp. 432-433

Las instituciones de carácter público que son las que tienen más poder para mejorar la sociedad son percibidas como muy distantes y nada interesantes. Se considera que este espacio es responsabilidad de unos pocos y que el grueso de la población sólo está comprometido en votar y pagar los impuestos. Los jóvenes se consideran "apolíticos" porque acentúan lo proxémico, el pequeño relato, el presentismo, y la cotidianidad.

Los datos sociológicos nos conducen a la conclusión de que entre los jóvenes hay muy buenas intenciones de cambio social pero pocas concreciones prácticas. La responsabilidad social se reduce al terreno de los sentimientos y las emociones, no tanto de los hechos y los proyectos de transformación.

¿Qué le ha sucedido a nuestra juventud?, ¿por qué la "militancia social y política ya no interesa?, ¿por qué los jóvenes tiene el sentido de pertenencia social tan debilitado?. Hay un claro desencanto por lo social. El problema que constatamos en este trabajo ya ha sido abordado por muchos autores, primordialmente desde el campo de la sociología, la filosofía política y la pedagogía.

¿Por qué se ha vuelto tan difícil hablar de interés general y bien común?. ¿Por qué estamos en una sociedad en la que cada cuál se ve obligado a pensar únicamente en sí mismo y en su propia supervivencia?. Ricardo Petrella señala que últimamente ha habido políticas destructoras del bien común, que han hecho de los valores y criterios propios de la economía de mercado capitalista, la referencia exclusiva y la medida de lo bueno, lo útil y lo necesario.<sup>99</sup> Los criterios de placer, felicidad materialista, deseos inmediatos y pasión por el ego han remplazado a los ideales de abnegación, esfuerzo, trabajo, deber y responsabilidad. La mentalidad actual ha liquidado los valores sacrificiales en aras del bienestar individual. Vivimos en una sociedad donde el sacrificio, el sentido del deber y la responsabilidad son discursos que no tienen mucho eco social.

Adela Cortina se ha preocupado por buscar claves de interpretación al desinterés que existe actualmente por lo social. Declara que vivimos una "moral

---

<sup>99</sup> PETRELLA, R (1997): *El bien común. Elogio de la solidaridad*. Debate. Madrid. p. 10

de la irresponsabilidad” y que es necesario construir una ética de la “responsabilidad solidaria” que dé respuesta a los graves problemas sociales de la humanidad frente a los cuáles no valen los dogmas. Solamente una respuesta en la línea de la declaración de los Derechos Humanos requiere una rehabilitación de una razón práctica responsable y solidaria.<sup>100</sup>

Lipovetski, en su libro "El crepúsculo del deber" da las claves para entender este fenómeno de desvinculación social. Según, este autor, la moral se ha secularizado; lo cuál *"no consiste sólo en afirmar la ética como esfera independiente de las religiones reveladas sino en disolverla en su forma religiosa: el deber mismo"*.<sup>101</sup>

La sociedad desvaloriza el ideal de abnegación estimulando sistemáticamente los deseos inmediatos, la pasión del ego, la felicidad intimista y materialista.

*“Nuestras sociedades han liquidado los valores sacrificiales, sean estos ordenados por la otra vida o por finalidades profanas. La cultura cotidiana ya no está irrigada por los imperativos del deber sino por el bienestar y la dinámica de los derechos subjetivos. Hemos dejado la obligación de unirnos a algo que no seamos nosotros mismos”*<sup>102</sup>.

En la sociedad posmaterialista, la obligación ha sido reemplazada por la seducción, el bienestar se ha convertido en Dios y la publicidad en su profeta.

¿Qué ha sucedido para que el sentido del deber se haya diluido tanto?. Lipovetsky vincula este nueva mentalidad a todo el proceso social y cultural producido por la secularización y la crisis de la modernidad. Con el *proceso de secularización*, la palabra de la religión ha dejado de contar en los proyectos de construcción social, dejando el discurso y la práctica religiosa a la esfera de lo privado. Todo mensaje religioso lleva implícito un proyecto social pero éste no es reconocido por la sociedad civil que se ha independizado de la influencia de

---

<sup>100</sup> CORTINA, A (1995): *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Sígueme. Salamanca p. 22.

<sup>101</sup> LIPOVETSKY, G (1994): *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Obr.cit. p. 12

<sup>102</sup> Ibid. p. 12



las instituciones religiosas. Debido al proceso de secularización de la sociedad, la Iglesia tuvo que dejar uno tras otro, los espacios públicos. El resultado es que la religión quedó relegada a la vida privada. Lo que hoy se espera de una institución religiosa es que aporte a los individuos únicamente bienes de carácter espiritual (consuelo, paz interior y serenidad frente al “más allá”)<sup>103</sup>

La sensación generalizada de “desencanto” generalizado es el síntoma más claro de la crisis de los grandes proyectos sociales de la religión y la modernidad. Algunos autores denominan este movimiento “posmodernidad”<sup>104</sup> porque nace de una insatisfacción y decepción producida por los engaños de la “modernidad”.

La modernidad fue el tiempo de las grandes utopías sociales. Los ilustrados creyeron en una próxima victoria sobre la ignorancia y la servidumbre por medio de la ciencia; los capitalistas confiaban en alcanzar la felicidad gracias al incremento de la producción; los marxistas esperaban la emancipación del proletariado a través de la lucha de clases. El hombre moderno era un entusiasta. Si embargo, la experiencia de este siglo nos ha hecho ver que la esperanza de una sociedad mejor se ha vuelto inconsistente.

El hombre posmoderno, convencido de que no existen posibilidades de cambiar la sociedad, han decidido disfrutar del presente con una actitud hedonista que recuerda el “carpe diem” de Horacio. Así pues, la manera de superar la alineación es irse a casa y disfrutar de la vida. Y es que, tras la pérdida de confianza en los proyectos de transformación de la sociedad, sólo cabe concentrar todas nuestras fuerzas en la realización personal.

El hombre posmoderno no tiene grandes proyectos, ni convicciones fuertes. Para él, la vida es inconsistente y sometida a los vaivenes del devenir. Los mundos en los que vive no tienen conexión entre sí lo que le lleva a relativizar y

---

<sup>103</sup> Hay una verdad que la historia ha puesto fuera de duda: la de que la religión abarca una porción cada vez más pequeña de la vida social. Originariamente se extendía a todo. Todo lo que era social era también religioso. Después, poco a poco, las funciones políticas, económicas y científicas fueron independizándose de la función religiosa, se constituyeron aparte y adquirieron un carácter temporal cada vez más acusado. E. DURKHEIM, Émile, (1987): *La división del trabajo social*. AKAL. Madrid. pp. 201-202.

<sup>104</sup> VATTIMO G. (1987): *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*. Gedisa. Barcelona. LIPOVESTSKY, G (1986) *La era del vacío. Ensayos sobre individualismo contemporáneo*. Anagrama. Barcelona.

ser indiferente ante los grandes valores y proyectos. La felicidad la busca en lo inmediato, en la gozo personal. La búsqueda de la felicidad se reduce a lo sensual y lo emocional dejando a un lado la reflexión racional. Valora enormemente la esfera de los privado: familia, aficciones, amigos, pueblo.. y tiene una religión a la carta en función de la satisfacción y la felicidad personal.

Esta mentalidad posmoderna ha disuelto el sentido de la responsabilidad social. Si no existe un imperativo categórico, ¿dónde fundamentar el compromiso social?. El sentido de los deberes hacia la sociedad quedan supeditados a la satisfacción y a la realización personal, valores puramente individualistas. El "individualismo" como modo de organización se entiende como "aquel tipo de sistema filosófico que considera al individuo como fundamento y fin de todas las leyes y relaciones morales y políticas; de donde surge una tendencia difícilmente evitable a entenderlo como aislamiento y egoísmo de cada cual." El individualismo hedonista de la sociedad actual no es tanto, la salvaguarda de los derechos individuales como la disolución de todo vínculo social a favor de los intereses particulares, especialmente de las clases sociales más privilegiadas.

Los valores sociales como la solidaridad, la responsabilidad quedan reducidos a lo emocional y a lo próximo. Se valora más el cuidado y la relación con los pobres que trabajar por mejorar las estructuras sociales y las causas de la injusticia. Lo primero requiere buenos sentimientos y lo segundo, capacidad de análisis. Se busca la solidaridad como espectáculo y como una aventura más.

La persona queda fragmentada de modo que es posible que su compromiso social esté desconectado de otros aspectos: el proyecto personal, las creencias y convicciones, los estudios, el trabajo, la familia. La responsabilidad por el otro es algo que hay que hacer, que es bueno, interesante y satisfactorio. Hay personas muy comprometidas por los demás y tienen una vida familiar penosa.

Al perderse los "grandes relatos" (proyectos sociales y religiosos), es difícil hacer un proyecto de sociedad integradora y solidaria. Al final, el poder del dinero y del mercado devora los espacios de ciudadanía tradicionales. No es raro ver cómo son los grandes almacenes, las multinacionales y los bancos los

que están dedicando dinero para construir el espacio común a través de la promoción del voluntariado, los proyectos de desarrollo y la cultura local.

Paradójicamente, se constata una vuelta a lo tribal concretado en nuevos nacionalismos, regionalismos y localismos de diverso signo. A pesar del individualismo existente, la gente necesita espacios comunes de referencia e identificación que está encontrado en las peñas culturales y festivas, en el fútbol, en el grupo de bailes regionales, en la cofradía de semana Santa. Es positivo que la gente se reúna pero en este caso, la reunión no está en función de mejorar la sociedad sino de obtener satisfacción en la relación obtenida. En esta vuelta a la tribu sí se fomenta el sentido de solidaridad dentro del grupo.

El niño que crece con esta mentalidad posmoderna, tiene la voluntad muy debilitada, una baja tolerancia a la frustración, poca disciplina personal y escaso espíritu de superación. Como lo ha recibido “casi todo”, no valora lo que ya ha recibido. Por ejemplo, la democracia que ahora tenemos es gracias al esfuerzo y el sacrificio de varias generaciones. Ahora disfrutamos de unos derechos que nosotros no hemos conquistado y por lo tanto, no valoramos.

Robert Wuthnow en un interesante estudio sociológico sobre el voluntariado en los Estados Unidos de América se percata del alto nivel de participación social en una sociedad profundamente individualista.

*“¿Cómo es posible que nosotros, como pueblo, seamos capaces de dedicar miles de millones de horas a actividades voluntarias, a mostrar humanitarismo y compasión de tantas maneras hacia aquellos que nos rodean y ser una nación de individualistas que nos enorgullecemos de la libertad personal, el éxito individual y la búsqueda del interés personal ?”*<sup>105</sup>.

Este estudio, aunque está enmarcado en un contexto norteamericano, nos ofrece pistas valiosas para interpretar el fenómeno de la solidaridad en nuestro contexto europeo. El estudio concluye que el individualismo no se contradice

---

<sup>105</sup> WUTHNOW, R. (1996): *Actos de compasión*. Madrid. Alianza. p. 31.

necesariamente con poseer valores altruistas y participar en una amplia gama de actividades humanitarias y de servicio a la comunidad. Wuthnow, en la segunda parte su libro "actos de compasión" reflexiona sobre los motivos por los cuales una persona ayuda a los demás y participa socialmente. Después de realizar un recorrido por diferentes autores, concluye que la mayoría de la gente cree que ayudar a los demás es una buena manera de conseguir estar satisfecho con uno mismo<sup>106</sup>. La satisfacción personal es el pretexto para ser humanitario que mejor encaja en nuestra cultura.

*“En el pasado nos sentíamos obligados a ser altruistas por los mandamientos religiosos o porque era propio de nuestra condición social. Las responsabilidades hacia los pobres, los extraños, los hambrientos, así como hacia nuestra familia y nuestra comunidad se definían minuciosamente por medio de normas sociales y se controlaban estrictamente en la vida cotidiana mediante el parentesco y el estado”<sup>107</sup>.*

---

<sup>106</sup> Ibid. p. 116.

<sup>107</sup> Ibid. pp. 149-150

### 3. EMERGENCIA DE LA RESPONSABILIDAD SOCIAL Y SU RELEVANCIA EN LA EDUCACIÓN.

El hombre nace completamente vulnerable e indefenso. Es el “animal” que tarda más tiempo en desprenderse del vínculo materno hasta conseguir una autonomía psicobiológica que le defienda de los peligros externos.

Luis Duch lo expresa de esta manera: *“Cuando nace, el hombre es un ser completamente desorientado, sin puntos de referencia fiables. Es evidente que se encuentra lanzado a un mundo que él mismo ni ha escogido ni ha previsto, en el cuál tendrá que emprender la arriesgada misión, jamás definitivamente acabada, de pasar del “caos al cosmos”.*<sup>108</sup>

A medida que el hombre ha ido dominando las amenazas y peligros de la naturaleza, ha mejorado sus condiciones de vida y recuperando su dignidad. Sin duda, la cultura, las ciencias y la técnica han ayudado al hombre a superar el estado de vulnerabilidad en el que nace. Recordemos cómo el desarrollo de la agricultura permitió crear los primeros núcleos urbanos y los intercambios comerciales. Con la aparición de la imprenta, gran parte de la población tuvo acceso a los bienes de conocimiento básicos; el descubrimiento de la penicilina redujo la mortandad que producía la tuberculosis y la aparición de Internet ha posibilitado la comunicación instantánea desde cualquier parte del mundo.

Hoy constatamos cómo la técnica moderna, que tanta dicha ha traído a la humanidad se ha convertido en una amenaza, tanto para la supervivencia del hombre sobre la naturaleza, como para su esencia, que puede ser desfigurada por el poder técnico. Advierte Jonas que el hombre puede acabar con su existencia y desfigurar su esencia. Basta comprobar el poder devastador que tienen las nuevas armas nucleares, químicas y biológicas capaces de arrasar todo vestigio de vida en la tierra. Basta imaginar cómo se puede manipular el embrión humano para modificar características genéticas de modo arbitrario.

---

<sup>108</sup> DUCH, L. (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*. Barcelona. Paidós. p. 16.

Para el hombre “pretécnico” la naturaleza era algo duradero y permanente y sus intervenciones en ella eran minúsculas. Sin embargo, la ciencia y la técnica modernas convierten la intervención humana en una verdadera amenaza para la naturaleza.

Si el hombre ya es vulnerable de por sí, el poder que ha adquirido con los avances técnicos lo han expuesto a una “nueva vulnerabilidad” y necesitamos defendernos de estas nuevas amenazas que hemos creado con el poder de nuestro conocimiento y de la tecnología.

Enumero brevemente algunos problemas que años atrás no eran relevantes y que ahora se han convertido en una verdadera urgencia y requieren una clara respuesta de nuestros sistemas educativos: El espectro del militarismo y la guerra de proporciones globales (armas químicas, biológicas, químicas y nucleares), el deterioro del medio ambiente (contaminación aguas, deforestación, capa de ozono, explotación intensiva de suelos, contaminación atmosférica); el abismo económico que existe entre el Norte rico y el Sur pobre; la disolución de las tradiciones y la ausencia de sentimientos comunitarios y la pérdida de la sociedad civil.

Para combatir estos problemas, que desfiguran la condición humana, proclamamos el derecho a la vida de los inocentes, al desarrollo de los pueblos, a la paz, al medio ambiente equilibrado, a participar en la vida social. Creemos en la fuerza moral de los Derechos Humanos como fundamento de una vida humana auténtica, pero no basta con hacer Declaraciones si el problema sigue igual.

Hemos tomado conciencia que cada derecho lleva implícito un deber y una responsabilidad de modo que no existen derechos sin deberes. Los derechos de las generaciones futuras son los deberes de las actuales. Su existencia precisa nuestro esfuerzo; su vigencia dependerá del grado en que nos ocupemos ahora de ellos.

Por ejemplo, el derecho que tiene un minusválido a un trabajo digno no es posible si el Estado y la Sociedad Civil no se preocupan por generar empleos adecuados para ellos. No se puede preservar limpio un río si no hay obligación

de las industrias de reciclar sus residuos. No habría posibilidad de democracia sin el esfuerzo de tantas personas que la han hecho posible. Los derechos se conquistan desde el ejercicio de la responsabilidad.

La educación es el instrumento adecuado para defender los derechos y adquirir los deberes y así, reducir la vulnerabilidad. Con la educación, los educandos aprenden a vivir, desde su vulnerabilidad, los valores fundamentales de la existencia y, de este modo, adquieren competencias para integrarse activamente en la sociedad haciéndola más solidaria, tolerante y pacífica.

Para estar al día, nuestros sistemas educativos deben promover competencias para mantener una paz estable, preservar el medio ambiente, integrar las diferencias culturales, tender puentes con el Tercer Mundo, luchar contra todo tipo de dependencias y alineaciones y abolir toda forma de exclusión social. Y todo ello, a través del buen uso que se haga de las ciencias humanas y de la técnica lo cuál exige nuevas competencias morales.

La tarea de educar se relaciona intrínsecamente con la virtud de responsabilidad. La educación consiste en hacer responsable a la gente de sus vidas, de sus comunidades, de la naturaleza y de las futuras generaciones.

La responsabilidad se ha convertido en uno de los conceptos fundamentales de la ética contemporánea y por tanto, está llamada a convertirse en el motor de una pedagogía que dé respuestas a los nuevos problemas a amenazan la dignidad humana.

*“La educación debe ser hoy más que nunca una educación para la responsabilidad. Y ser responsable significa ser selectivo, ser capaz de elegir. Vivimos en un «affluent society», recibimos avalanchas de estímulos de los medios de comunicación social y vivimos en la era de la píldora. Si no queremos anegarnos en el oleaje de todos los estímulos, en una promiscuidad total, debemos aprender a distinguir lo que es esencial y lo que no lo es, lo que tiene sentido y lo que no*

*lo tiene, lo que reclama nuestra responsabilidad y lo que no vale la pena.*<sup>109</sup>

El principio de responsabilidad tal como lo plantea Hans Jonas propone preservar la integridad del mundo y la esencia del hombre frente a los abusos de poder. Esta nueva situación comporta imperativos éticos nuevos, incondicionales que se expresan a través de las siguientes sentencias:

- Obra de tal modo de tal modo que los efectos de tu acción no sean destructivos para la futura posibilidad de una vida humana auténtica sobre la tierra.
- Incluye en tu acción actual, como objeto de tu querer, la integridad futura del hombre.
- Obra de tal modo que los efectos de tu acción sean compatibles con la permanencia de una vida humana auténtica sobre la tierra.
- Es un deber legar a las generaciones futuras el universo al menos no peor de cómo lo hemos encontrado.

Agustín Domingo hace un recorrido por los diversos modelos de Educación Moral y los aplica a la responsabilidad. Se atreve a afirmar que las distintas teorías sobre la educación moral son también teorías de la responsabilidad educativa.<sup>110</sup>

Para las teorías cognitivas del desarrollo moral, la persona moral es aquélla que tiene la capacidad de razonar sobre cuestiones morales, de llegar a conclusiones morales y de tomar decisiones morales. No podemos anticipar todos los posibles dilemas y elecciones morales y «programar» al individuo con los valores y virtudes necesarios para actuar moralmente en cada caso. Un agente moral maduro debe ser capaz de reflexionar sobre un problema moral y emitir un juicio moral racional al respecto.

---

<sup>109</sup> FRANKL, V. (1990): *El hombre doliente*. Herder, Barcelona. p. 20.

<sup>110</sup> DOMINGO MORATALLA, A (2002): *Educar para una ciudadanía responsable*. ICCE-CCS Madrid. pp 16-20.



El trazado que diseñó Kohlberg de las etapas del desarrollo del razonamiento moral ofrece el mejor modelo para resolver dilemas morales. Desde este modelo, la responsabilidad de un alumno se organiza según su capacidad de tomar decisiones en situaciones determinadas.

La perspectiva cognitiva de la educación moral es la que más se ha desarrollado en nuestros sistemas educativos. También es la que tiene mayor soporte teórico. Nuestro ámbito cultural occidental siempre ha primado lo cognitivo sobre el resto de aspectos de la personalidad moral. Se ha preocupado porque los alumnos conozcan bien los derechos y deberes proclamados en las Constituciones y porque aprendan las normas de convivencia básicas de la sociedad pero siempre desde lo intelectual.

Un alumno es responsable en la medida que es capaz de juzgar con criterios propios sobre la realidad social que le circunda. Valora críticamente según los principios universales de justicia.

Otra perspectiva de la educación moral se plantea desde el mundo de las emociones. Carol Gilligan recupera en la Educación Moral la importancia que tienen las emociones y los sentimientos en la conducta moral. Para esta autora, no basta sólo con tener claridad racional sobre lo que es justo o injusto sino sentirse atraído por hacer lo que es bueno y justo. Junto a la ética de la justicia y los derechos que proponen las teorías cognitivas, hay una ética del cuidado y de la compasión.

Ha causado un gran impacto en el mundo educativo la reflexión que ha hecho Goleman sobre la educabilidad de las emociones. No existiría educación integral sin un buen desarrollo emocional; es decir, sin la capacidad de orientar las emociones como estímulo e impulso de una causa justa.

La educación en la responsabilidad ya no se plantea con neutralidad e imparcialidad ante las situaciones problemáticas. Debe plantearse en términos de proximidad, implicación y compromiso personal con los más débiles. Ser responsable es tener capacidad de afectarse ante las injusticias y tener la decisión de luchar contra ellas y estar cercano a los que las sufren.

Torralba afirma cómo el contacto con el mundo de la injusticia y el sufrimiento humano tiene la capacidad de educar:

*“El sufrimiento educa y nos revela algo de la vida que no puede conocerse a través de la mera instrucción intelectual. El educando que ha conocido o padecido un grave estado de vulnerabilidad se convierte, de este modo, en un auténtico maestro”.*<sup>111</sup>

En esta línea, se han publicado reflexiones educativas sobre los sentimientos de compasión, ternura, alegría, confianza, esperanza, amor. Se pensaba que los sentimientos se dan de forma natural cuando pueden ser tan educables como las competencias intelectuales. El sentimiento de compasión hacia los pobres estaría incompleto sin una reflexión sobre las causas de la injusticia. Asimismo, la justicia sin una tierna compasión llevaría a una moral fría y legalista.

Intentando conciliar las dimensiones cognitivas y las emocionales se ha desarrollado en EEUU la llamada “educación del carácter”. Esta perspectiva integradora impulsada por Lickona defiende que hay ciertos valores morales de consenso nacional (constitucional) o internacional (derechos humanos) que deben enseñarse en la escuela como una exigencia de justicia social.

La educación del carácter pretende ayudar a los estudiantes a desarrollar un buen “carácter”, lo que incluye el conocimiento, la atención y la actuación en torno a los valores morales de honestidad, justicia, respeto, solidaridad y responsabilidad. Su objetivo primordial es el desarrollo de hábitos morales, de tendencias de conducta, que es de esperar germinen de por sí rasgos de carácter o virtudes. Así pues, los programas escolares diseñados desde esta perspectiva se centran en el establecimiento de buenos hábitos en un entorno controlado, de tal modo que cuando sus jóvenes estudiantes maduren, tales hábitos queden profundamente arraigados y generalizados.

---

<sup>111</sup> TORRALBA, F (2002): *Pedagogía de la vulnerabilidad*. ICCE-CCS. Madrid. p. 18.

Este modelo se caracteriza por conciliar los principios de racionalidad, solidaridad y justicia (propios de las tradiciones cognitivas) con los principios de la empatía y el cuidado (propios de las tradiciones emocionales).

Desde esta perspectiva, educar en la responsabilidad sería ofrecer ocasiones a los alumnos para que aprendan a ser responsables en la propia acción. La vida escolar se convierte en entrenamiento de ciudadanía responsable.

En estos últimos años, también se han elaborado y aplicado programas de desarrollo de actitudes que han trabajado aspectos importantes para fortalecer los vínculos de la sociedad civil: aprendizaje de la solidaridad, adquisición de hábitos saludables, prevención de la droga, construcción de la democracia e integración de minorías.<sup>112</sup>

Estos programas de cambio de actitudes inciden sobre las creencias erróneas de los alumnos a través del conocimiento y reflexión sobre la realidad social y proponiendo acciones para su mejora. Integran los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales.

Por ello, la reflexión y la práctica pedagógica de los últimos años camina con el deseo de recuperar para la educación la preocupación por la educación moral que conlleva la educación para la responsabilidad social.

La UNESCO es sensible a los cambios sociales y su incidencia en el mundo de la educación. Cada cierto tiempo publica un Informe redactado por personalidades del mundo de la cultura y la educación que proporciona pistas para redactar las políticas educativas de las naciones.

El Informe de la UNESCO de 1996<sup>113</sup> es consciente del desencanto que ha producido el siglo XX, marcado por las guerras y el progreso económico desaforado que sólo ha beneficiado a unos cuantos. Este sentimiento de

---

<sup>112</sup>; ESCÁMEZ (dir) (1993): *Educación para la salud. Un programa de prevención de la drogadicción*. Valencia. NAU Llibres. ORTEGA, P y MINGUEZ, R (1994): *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Valencia. Nau Llibres. PANIEGO, J.A. y LLOPIS, C (1998): *Educación para la solidaridad*. Madrid.CCS; ESCÁMEZ, J (dir) (1999): *Solidaridad y voluntariado social. Unidad didáctica del profesor*. Valencia. Fundación Bancaja; GARCÍA, R, SALES, A (2000): *Programas de educación intercultural*. Bilbao. DDB; BARBERÁ ALBALAT, V (2001): *La responsabilidad. Cómo educar en la responsabilidad*. Madrid. Santillana; ORTEGA, P y MINGUEZ, R (2001): *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona. Paidós; ARANGUREN GONZALO, L.A. (2002): *Educación para el compromiso*. Madrid PPC;

<sup>113</sup> DELORS, J(1996): *La Educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana. p.19

desencanto ha llegado a las estructuras educativas básicas (familia, escuela, religión...) haciendo que se planteen nuevamente sus finalidades. Todo convida entonces a revalorizar los aspectos éticos y culturales de la educación. Frente a la disolución de los valores que tradicionalmente han dado cohesión a la sociedad: familia, nación y democracia el Informe propone como un pilar básico de la educación “aprender a vivir juntos”.

*“La escuela básica debe asumir la responsabilidad: el imperativo es el de la instrucción cívica concebida como una «alfabetización política» elemental. Esta instrucción no puede constituir una simple asignatura entre otras. No se trata de enseñar preceptos en forma de códigos rígidos que pueden caer en una adoctrinamiento, sino hacer de la escuela un modelo de práctica democrática que permita a los niños entender a partir de problemas concretos cuáles son sus derechos y deberes y cómo el ejercicio de la libertad está limitado en el ejercicio de los derechos y libertades de los demás”.*<sup>114</sup>

El Informe señala algunos medios para educar este sentido de responsabilidad social: la participación en proyectos cooperativos, el ejercicio del deporte, la colaboración en actividades sociales como la renovación de barrios, la ayuda a los más desfavorecidos, la acción humanitaria y los servicios de solidaridad entre las generaciones.

Este Informe marca las líneas de acción para la investigación pedagógica y para que los gobiernos introduzcan en los planes educativos una educación más sólida y eficaz.

En el mundo de la investigación hay una gran preocupación por la “cuestión moral”. Así, existen infinidad de publicaciones sobre educación moral (valores, actitudes, creencias...). Se tratan temas como el desarrollo de los pueblos, el medio ambiente, el racismo, la violencia escolar, el civismo, la interculturalidad, la democracia, la solidaridad con los marginados, la diversidad en el aula, etc...).

---

<sup>114</sup> DELORS, J(1996): La Educación encierra un tesoro. Obr. cit. p. 65.

La legislación sobre el tema va por detrás de las necesidades reales de la escuela y de la reflexión pedagógica. Así, en la legislación de los países europeos<sup>115</sup> la educación moral tiene un débil status institucional. Aún se sigue planteando el dilema de si la educación moral es tarea de una materia específica o labor de todo el centro, domina una concepción formalista que hace más hincapié en la reflexión sobre la moral que en facilitar su práctica y finalmente, se percibe como una alternativa a la asignatura de religión. En este debate más legal que educativo, se está perdiendo la posibilidad de mejorar la calidad moral de la escuela.

Estos debates parecen apuntar la tendencia, y la reivindicación por parte de los profesores a reconocer la necesidad de una formación ética y moral de los futuros ciudadanos, no ya por razones instrumentales sino por su propia virtualidad formativa.

En la legislación educativa española (LOGSE)<sup>116</sup>, la educación moral aparece en tres niveles complementarios:

1. En sus declaraciones preliminares.

*“El objetivo primero y fundamental de la educación es el de proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre, a la vez, el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad”. (Del Preámbulo)*

---

<sup>115</sup> BOLÍVAR BOTIA, A. (1995): “La Educación Ética y Cívica en los países europeos”. En: *Cuadernos de Pedagogía nº 135*. Realiza una descripción y análisis comparativo de la organización de la Educación Ética y Cívica en varios países de Europa, con el objetivo de ver cómo se ha planteado y resuelto algunos problemas curriculares en este campo. Se observa una serie de problemas comunes; status independiente y no alternativo a la enseñanza confesional, materia curricular específica, orientación cívico política.

<sup>116</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

En el artículo 1: de los fines de la educación que tienen resonancia en una educación en el sentido social plantea los siguientes:

- *“la formación en el respeto de los derechos y las libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de la convivencia”.*

- *“La preparación para participar activamente en la vida social y cultural”.*

- *“La formación para la paz, la solidaridad y la cooperación entre los pueblos”.*

2. En la Transversalidad se da relevancia especial a los contenidos, a las actitudes, a las normas y a los valores de carácter moral. Al estar en el quicio de la moral, la responsabilidad integra y da unidad a los valores propuestos en el currículum oficial de la LOGSE a través de los llamados “Ejes Transversales”.

3. La materia específica de la vida moral y la reflexión ética en el último curso de ESO.

La legislación está lo suficientemente clara pero se tropieza con grandes obstáculos para su aplicación. En primer lugar, los educadores acusan una falta de formación para emprender una educación moral sistemática, para emprender esta empresa y en segundo, los modos tradicionales de organización escolar no facilitan la educación moral.

En la literatura pedagógica los objetivos y contenidos de “responsabilidad social” se designan de diferentes modos. El más extendido y que mayor literatura tiene es la “Educación para el Desarrollo” consistente en la inserción de las temáticas de desigualdad, injusticia, desequilibrio Norte-Sur, paz, solidaridad y desarrollo en la educación escolar con un claro objetivo de contribuir a la sensibilización, formación y concienciación de los estudiantes de los países occidentales. La Educación para el Desarrollo nace de la necesidad de integrar la preocupación por el Desarrollo de los países del Sur con el

Currículum de la Educación formal. Pone en el centro de sus preocupaciones la desigualdad entre el Norte rico y el Sur pobre.<sup>117</sup>

Algunos “Ejes Transversales” tienen como objetivo profundizar en los problemas sociales generando actitudes y comportamientos que posibiliten una acción decidida por combatir la desigualdad social, el racismo, el deterioro del medio ambiente, el sexismo, la guerra y el militarismo y la violación de los derechos humanos.

Así, el currículum escolar de propone:<sup>118</sup>

Educación para la paz: Pretende descubrir los elementos que intervienen en las situaciones conflictivas, determinar el papel que desempeña cada uno de ellos, conocer distintas maneras de abordar las situaciones conflictivas y, por último, desarrollar capacidades necesarias que permitan afrontar de modo no violento los conflictos.

Educación intercultural: Persigue que los alumnos acojan las diferencias culturales que existen, controlar los prejuicios ante las diferencias y provocar el diálogo activo entre las culturas.

Educación ambiental: Frente al progresivo deterioro del medio ambiente natural, es necesario que los alumnos tomen conciencia de cuáles son las causas y los síntomas de semejante problema. De aquí se pretende generar comportamientos responsables con el medio ambiente.

Educación para la igualdad de oportunidades entre sexos: Este transversal nace como consecuencia de la desigualdad entre el hombre y la mujer. Busca por tanto, que los alumnos rechacen actitudes sexistas y se valore cada sexo en sus diferencias.

Educación moral y cívica: Es considerado como el transversal de los transversales ya que se encarga del desarrollo de las capacidades de juicio y acción moral. Pretende que los alumnos adopten una actitud crítica ante

---

<sup>117</sup> MARHUENDA, F (1995): *La Educación para el Desarrollo en la Escuela*. Barcelona. Intermón.

<sup>118</sup> PUIG ROVIRA, J.M; MARTÍN GARCÍA, X (1998): *La Educación Moral en la escuela*. Barcelona. Edebé.

aspectos injustos de la realidad y se comprometan en la construcción de una sociedad más justa.

Otros ejes transversales hacen referencia, aunque más débil a la “acción social”: La Educación para la salud, la educación vial y la educación para el consumidor.

	<b>Objeto</b>	<b>Valor</b>	<b>Transversal</b>
<b>Responsabilidad ante los problemas de...</b>	enfermedades	Salud	Educ. Salud
	Conflictos, guerras	Convivencia, diálogo, tolerancia	Educ para la Paz
	Contaminación Destrucción bosques	Respeto Solidaridad	Ambiental
	Tráfico	Civismo, respeto, colaboración	Vial
	Discriminación sexual	Respeto, diálogo, tolerancia	Igualdad entre sexos
	Consumismo irracional	Austeridad Solidaridad	Consumidor
	Diferencias Norte-Sur, marginación (droga, ancianos, niños...)	Solidaridad Compromiso Ayuda	Desarrollo
	Discriminación racial	Respeto, diálogo, tolerancia	Intercultural
	Disgregación social	Participación Colaboración Compromiso	Democracia

Los “ejes transversales” hacen referencia al valor de la responsabilidad pues se pretende que los alumnos adquieran conciencia de los problemas del mundo actual y den una respuesta adecuada.

La “Educación para la justicia y la solidaridad”<sup>119</sup> es la propuesta que ha redactado el Departamento de Innovación Educativa de la FERE<sup>120</sup> para ofertarla a sus escuelas. Nace con la aplicación de la Reforma Educativa y pretende impulsar la dimensión social que tiene todo proyecto evangelizador.

<sup>119</sup> FERE (1994): *Educación para la Justicia y la Solidaridad. Eje Transversal*. Madrid. FERE.

<sup>120</sup> FERE: Federación de Religiosos de la Enseñanza (España).



Se publicó un excelente instrumento de apoyo a los equipos de profesores con una fundamentación teórica del concepto de justicia, unas pistas para elaborar el Proyecto Educativo y finalmente, unas concreciones curriculares para las diferentes materias escolares.

Desde una perspectiva transversal, han surgido otros materiales destinados a promover la “Educación para la solidaridad” que son un instrumento útil para la programación de aula.

La teoría sobre la “Transversalidad” queda bien definida en la Ley y en los libros de pedagogía pero a la hora de programarla y llevarla a las aulas surgen muchas dificultades prácticas. El primer escollo es la dificultad de encontrar un consenso sobre el significado de los valores de justicia y solidaridad. La segunda dificultad es ponerse de acuerdo sobre los diferentes modos cómo se puede incluir en el currículum: actividades puntuales, campañas, unidades didácticas, materias de libre elección, etc... Y finalmente, tener la valentía de organizar la escuela para que la justicia y la solidaridad no sea sólo una declaración de buenas intenciones.

En esta línea, el “Movimiento por una Educación Global”<sup>121</sup> pretende construir una propuesta educativa comprehensiva que abarque todas las temáticas interconectadas de forma global con la convicción de que la persona es una unidad integral y abierta.

La Educación Moral es el concepto que mejor integra la propuesta de la “Educación para la responsabilidad” porque tiene como núcleo los valores que desarrollan a la persona de modo integral. Cuando educamos de modo integral ayudamos a formar la personalidad moral de los alumnos.

*“La educación moral pretende colaborar con los alumnos para que desarrollen su inteligencia moral y adquieran una cultura moral necesaria para enfrentarse autónoma y dialógicamente a aquellas situaciones que suponen un conflicto de valores o controversia*

---

<sup>121</sup> YUS, R(1997): *Hacia una educación global desde la Transversalidad*. ANAYA-ALAUDA. Madrid

*moral de forma que les sea posible vivir de modo justo, solidario y feliz*".<sup>122</sup>

La Educación Moral integra dos perspectivas: la "moral pensada" y "la moral vivida". La primera es la capacidad de razonar y dar una respuesta teórica a los problemas morales. Con la segunda, afrontamos mediante la "acción" reflexionada los problemas que la estructura de la realidad nos plantea.

Para dar respuesta a los problemas que está planteando el sistema educativo en algunos países de América, se están desarrollando los llamados "Programas de Aprendizaje-Servicio" en los cuáles se integra el compromiso con la comunidad en el propio currículo escolar<sup>123</sup>. Estos programas parten de la convicción de que la escuela y la comunidad tienen que estar en una estrecha relación para que los alumnos aprendan a ser ciudadanos críticos y activos. La responsabilidad social no se aprende en los libros, sino en la relación dinámica con los problemas de la ciudad.

García Rincón ha introducido el servicio comunitario en el programa de bachillerato del colegio dónde trabaja obteniendo resultados educativos excelente. Reflexionando sobre esta experiencia, ha escrito su tesis doctoral que pretende poner las bases teóricas sobre las cuáles integrar la acción voluntaria en los centros escolares.<sup>124</sup>

Defendemos que la "Educación para la responsabilidad"<sup>125</sup> integra las perspectivas enumeradas más arriba porque aborda la justicia, la paz y la solidaridad desde y para la acción:

En definitiva, hay indicios de que la responsabilidad social se está convirtiendo en un valor importante en el discurso y la práctica pedagógica de nuestros días.

---

<sup>122</sup> PUIG ROVIRA, J.M; J.M. ; MARTÍN GARCÍA, X (1998): *La Educación Moral en la escuela*. Obr. cit.

<sup>123</sup> NIEVES TAPIA (2000): *La solidaridad como pedagogía*. CIUDAD NUEVA. Buenos Aires.

<sup>124</sup> GARCÍA RINCÓN, C (2003): *Homo prosocius. La construcción social de la solidaridad*. Madrid. Homo prosocius.

<sup>125</sup> ALONSO ARROYO, J (2002) *Acción responsable. Guía práctica para educar en la acción social*. Madrid. ICCE-CCS.

La legislación educativa actual recoge en sus fines, la necesidad de educar en la responsabilidad social. (democracia, interculturalidad, medio ambiente, ciudadanía, solidaridad...)

Existen materias específicas (Cívica, Ética y Filosofía) dónde se favorece una reflexión sobre los valores morales y la necesidad de ser responsable frente a los grandes problemas de la humanidad. La limitación de esta perspectiva es que reduce la responsabilidad a los aspectos cognitivos.

Hay un interés creciente por llevar al aula los problemas del mundo a través del análisis del periódico, Internet, la televisión educativa y cada vez son más permeables los límites entre la escuela y la sociedad civil.

Existe una mayor colaboración entre la escuela y la sociedad civil: empresas, ONGs, Iglesias e instituciones públicas cuando hay objetivos comunes como son el medio ambiente, el tráfico en las ciudades, la democracia, etc...

En algunos países hay iniciativas pedagógicas valiosas que ofrecen a los alumnos vivir los valores de participación, solidaridad, cooperación, responsabilidad. Así, está la escuela cooperativa, los programas de aprendizaje-servicio y la escuela justa.

En términos globales, el sistema educativo español no ha desarrollado posibilidades para que se dé una educación moral que integre los aspectos cognitivos, afectivos y comportamentales.

CAPÍTULO SEGUNDO.  
DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN





## **1. PROCESO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN.**

La investigación que nos ocupa pretende medir la eficacia de una intervención pedagógica a través de un programa concreto de acciones educativas. La primera dificultad encontrada es cómo medir de modo objetivo los cambios producidos en los alumnos. La realidad se presenta ante nuestros ojos como un conjunto de hechos y acontecimientos externos que nos producen impresiones, intuiciones, valoraciones y actitudes. Una misma intervención educativa al igual que un hecho social son percibidos de modo diferente por cada persona.

Si un investigador en ciencias humanas quiere conocer la realidad de modo objetivo, debe ir a la causa de los hechos externos. Allí encuentra intereses, ideologías y actitudes que dado su carácter íntimo e inmaterial, no se pueden observar ni medir o cuantificar directamente. Las ideas morales que no tienen una realidad objetiva externa han de investigarse a través de procedimientos indirectos.

Hoy existen instrumentos de medida valiosos para medir las actitudes que subyacen a los comportamientos, uno de los cuáles hemos utilizado en nuestro trabajo de investigación.

Pero además, hay que tener presente que existen un gran número de variables en interacción mutua debido a la enorme cantidad de factores que conllevan los fenómenos sociales; el grado de variabilidad de estos fenómenos en el espacio y en el tiempo; la dificultad de disponer de instrumentos de observación potentes y precisos; la influencia de las opiniones de la sociedad; la dificultad del investigador de mantenerse independiente y neutral respecto a la realidad investigada, dado que forma parte de la sociedad y participa de sus valores y creencias.

Todas estas dificultades no impiden que sigamos adelante con nuestras inquietudes, sino que, siendo conscientes de ellas, nos exigen una capacidad mayor de observación, intuición y raciocinio.

Hemos seguido en nuestra investigación los siguientes pasos:<sup>126</sup>

*Descubrimiento del problema a investigar:* La investigación comienza con la determinación del problema a investigar, que puede ser encargada por un organismo, entidad o persona, o elegida por el propio investigador, como en nuestro caso. Esta primera fase supone una actividad compleja que exige la respuesta a dos interrogantes: qué investigar (establecer el área o fenómeno social que se va a estudiar) y buscando qué (precisar qué es lo que se intenta saber o descubrir de dicho fenómeno)

La determinación del problema es el punto de partida de la investigación, decidiendo qué se va a investigar y bajo qué aspectos, procediendo de forma sistemática y metódica en el estudio del mismo.

El problema elegido debe ser concreto, ha de responder a una cuestión de interés general, hacer referencia a la realidad, es susceptible de ser observado y medido y finalmente, su estudio supone un avance o desarrollo respecto a las metas ya conseguidas en otras investigaciones anteriores.

El origen concreto de la investigación presente partió de preguntas planteadas sobre una realidad concreta. ¿Por qué los estudiantes de Secundaria muestran tanto desinterés por las cuestiones sociales? ¿es posible mejorar las actitudes de los alumnos de Secundaria hacia la mejora social?, ¿qué estrategias educativas se pueden aplicar para mejorar el sentido de la responsabilidad social?

En esta investigación aplicamos un programa pedagógico para que los alumnos aumenten las actitudes hacia la responsabilidad social. Para ello, hemos tenido que elaborar un Cuestionario-Escala de actitudes para medirlas antes y después de la aplicación del programa.

*Documentación y definición del problema.* Se realiza mediante el estudio del concepto de responsabilidad social y sus implicaciones así como mediante los estudios sociológicos recientes sobre las actitudes y valores de los jóvenes<sup>127</sup>.

---

<sup>126</sup> SIERRA, R. (1996): *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid. Paraninfo. pp. 34-39

*Imaginar una respuesta probable al mismo, o hipótesis.* Después de efectuar toda la tarea previa de conceptualización de la responsabilidad social, consecuentemente se enuncia el problema de forma concreta, tal como presentamos en la hipótesis general.

*Deducir e imaginar consecuencias de las hipótesis o subhipótesis.* En esta fase se trabaja ordenadamente, imaginando las soluciones al problema más probables para proceder primero a su verificación, y posteriormente se van ordenando todas las fases. Son subhipótesis si se produce la verificación, imaginación o deducción de consecuencias empíricas muy concretas tal como hemos establecido

*Diseño de la verificación de las hipótesis o del procedimiento concreto a seguir en su prueba.* Se especificó y planificó la forma concreta de aplicación del Cuestionario-Escala para aplicarlo antes y después de la aplicación del Programa pedagógico. Así, desarrollamos un diseño cuasiexperimental para verificar las hipótesis planteadas.

*Aplicación del Programa* para producir los cambios imaginados o previstos de acuerdo con la metodología de la Investigación-Acción y finalmente verificaremos las hipótesis de la investigación señalando los distintos efectos producidos, dando una interpretación de los mismos.

## **2. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.**

Las hipótesis son suposiciones, y las hipótesis científicas son enunciados teóricos probables, referidos a variables o a la relación entre variables. Desde el punto de vista del problema a investigar, se pueden definir como soluciones probables, previamente seleccionadas al problema planteado, que se proponen en el proceso de investigación para ver si son confirmadas por los hechos<sup>128</sup>.

---

<sup>127</sup> Un análisis exhaustivo de cómo viven los jóvenes su compromiso social está recogido en el apartado 2 del primer capítulo de este trabajo.

<sup>128</sup> ARNAU, J. (1978): *Métodos de investigación en las Ciencias Humanas*. Barcelona. Omega. p. 81.



Existe una estrecha relación entre la determinación del problema a investigar y las hipótesis, sobre todo en las investigaciones cuasi-experimentales, que intentan medir la eficacia de una intervención pedagógica.

La hipótesis orienta al investigador para la intervención pedagógica. Por tanto, las hipótesis deben adelantar acontecimientos futuros, ya que el fin de una investigación pedagógica es encontrar estrategias válidas para solucionar el problema planteado.

Las hipótesis son básicas en las investigaciones de tipo educativo. De ellas se derivan las variables a estudiar, establecen el campo de la investigación, la información a recoger, los métodos a emplear, y, a lo largo de la investigación, se van determinando los datos o hechos válidos o de interés para el estudio.

Las hipótesis están formadas por tres elementos: las unidades de observación (personas, grupos, objetos, actividades, instituciones), las variables (respecto de las unidades de observación) y las relaciones que las unen. De este modo, las hipótesis exigen de una manera clara y precisa la presencia de las variables independiente y dependiente y la relación que esperamos encontrar.

Las hipótesis para ser correctas tienen que reunir una serie de condiciones. Han de ser conceptualmente claras y fácilmente comprensibles. Los términos usados en ellas tienen que permitir observar empíricamente las cualidades o significados que denoten. Han de ser susceptibles de verificación utilizando técnicas asequibles. Han de ser específicas o capaces de especificación, concretándose su sentido y desarrollo, si es necesario, en subhipótesis aclaratorias. Deben estar en conexión con las teorías precedentes, en forma de confirmación, precisión y revisión para enriquecer, revisar, transformar o puntualizar anteriores adquisiciones científicas. Han de poseer un cierto alcance general en el campo o sector al que se refieren para descubrir regularidades en los fenómenos.

## **2.1. Hipótesis central.**

En los análisis sociológicos actuales se constata cómo hay un claro desinterés en los jóvenes por la participación y el compromiso social; no existe un sentido de responsabilidad social. Frente a este problema, los sistemas educativos han adoptado los objetivos de la educación para la responsabilidad pero quizá faltan estrategias para llevarlos a cabo. Esta tesis, eminentemente práctica, pretende ofrecer alguna pista para que la educación en la responsabilidad sea posible.

Así pues, defendemos que la aplicación de un programa educativo a través de proyectos de voluntariado social, incrementa en los alumnos las convicciones, actitudes y conductas de mayor responsabilidad social.

## **2.2. Subhipótesis.**

1.<sup>a</sup> Pensamos que no existirá diferencia significativa en el pretest, entre los sujetos del grupo experimental y el del grupo de control (pretest intergrupos).

2.<sup>a</sup> Suponemos que no existirá diferencia significativa en el pretest, en actitudes responsables en función de la variable sexo en el grupo experimental.

3.<sup>a</sup> Creemos que no existirá diferencia significativa en el pretest en actitudes responsables en función de la variable sexo en el grupo control. .

4.<sup>a</sup> Suponemos que, por medio de la intervención educativa, se logrará una mejora significativa en las actitudes hacia la responsabilidad social de los sujetos del grupo experimental.

5.<sup>a</sup> Pensamos que los alumnos de los grupos de control no mejorarán significativamente en las actitudes hacia la responsabilidad social, tomando medidas anteriores y posteriores a la intervención.

6.<sup>a</sup> Creemos que el programa funcionará igualmente bien en chicos y chicas.

### 3. MUESTRA Y GRUPOS.

Realizar la investigación educativa en una muestra de la población es la solución más práctica por tiempo, coste y complejidad de la recogida, clasificación y análisis de los datos. Una muestra es una parte representativa de un conjunto, población o universo, cuyas características debe reproducir en pequeño lo más exactamente posible. Los datos obtenidos de una muestra, elegida correctamente y en la proporción adecuada, son válidos para el universo de la población, dentro de los límites de error y probabilidad determinados estadísticamente.

Las ventajas de las muestras en las ciencias humanas son las siguientes: con una muestra relativamente reducida se pueden estudiar grandes poblaciones y núcleos humanos, suponen economía y rapidez y pueden ofrecer resultados precisos. Las condiciones de la muestra son que represente al universo; su amplitud sea estadísticamente proporcionada a la magnitud de tal universo, y ausencia de distorsión en la elección de los elementos de la muestra, para que no resulte viciada.

La decisión en el tamaño de la muestra es importante. Según Arnau<sup>129</sup> una muestra demasiado grande implica un desperdicio de recursos y, demasiado pequeña, la utilidad de los resultados.

Los elementos de la muestra son la base y la unidad de la misma. La base es la población de la que se obtiene, que puede estar o no censada. La población total, son los alumnos de 3º de Secundaria de la ciudad de Valencia. La muestra escogida para la investigación, es una pequeña parte representativa de dos escuelas. Soy consciente de que la presente investigación no se realiza sobre una muestra representativa de los alumnos de Secundaria de la ciudad de Valencia, pero el carácter práctico de la investigación, la aplicación de un programa pedagógico a través de la Investigación-Acción concede validez a la misma.

---

<sup>129</sup> ARNAU, J. (1978): *Métodos de investigación en las Ciencias Humanas*. Obr. cit. p. 249.

En nuestra investigación, las unidades son los grupos-clase de los colegios San José de Calasanz que se constituye en grupo experimental y Escuelas Pías de Valencia que ejerce la función de control. (Cuadro 1)

Letra de clase	Muestra del pretest (tiempo 1)				Muestra del postest (tiempo 2)			
	Calasanz (exper)		Escuelas Pías (control)		Calasanz (exper)		Escuelas Pías (control)	
	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica	Chico	Chica
A			21	8			15	6
B	24	2	17	11	30	6	12	11
C	19	14	23	7	15	14	20	5
D	16	15			10	15		
	59	31	61	26	55	35	47	22
	90		87		90		69	
	177				159			

Cuadro 1. Descripción de la muestra.

El número de la muestra en el pretest es de 177 sujetos y en el postest, de 159. Se observa una disminución general de alumnado debido a que el programa duró dos cursos comenzándose a aplicar en 3º de E.S.O. y acabándose en 4º.

Los alumnos y alumnas que integran los 6 grupos, tres experimentales y tres de control pertenecen a dos colegios concertados. Toda la muestra es de 3º de ESO. El grupo control está formado por 87 alumnos (61 chicos y 26 chicas). El experimental lo componen 90 alumnos (59 chicos y 31 chicas). En el postest, la población fue algo distinta por efecto de “mortalidad muestral” (cambios de colegio, repeticiones de curso, enfermedad). En concreto, fueron 90 alumnos del grupo experimental (55 chicos y 35 chicas) y 69 alumnos del grupo “control” (47 chicos y 22 chicas).

El grupo “experimental” fueron tres clases de 3º de ESO del Colegio “San José de Calasanz” de Valencia (B, C y D). Buena parte de estos alumnos viven en

un ambiente familiar culturalmente elevado pues sus padres son licenciados. Son de clase media-alta.<sup>130</sup>

El grupo de “control” fueron también tres clases de 3º de ESO del Colegio “Escuelas Pías” de Valencia (A, B y D). Quizá, estos alumnos sean de una clase social ligeramente inferior a la del Colegio “Calasanz”. Como es lógico, los grupos experimentales fueron controlados de manera mucho más exhaustiva debido a la participación de los tutores en el programa y hubo menor pérdida de sujetos.

Resultó fácil seleccionar la población de esta investigación dado que he trabajado en 3º de Secundaria en las Escuelas Pías y en el momento de aplicar el Programa daba clases de religión en el Colegio Calasanz de Valencia. Así pues, también quedaba abierto el acceso a las direcciones y a los profesores encargados de las materias.

#### **4. DISEÑO CUASI-EXPERIMENTAL**<sup>131</sup>.

El diseño cuasi-experimental posee aparentemente todas las características de los experimentos verdaderos. La principal diferencia con éstos estriba, según los casos, en la imposibilidad de manipular la variable independiente y/o asignar aleatoriamente los sujetos a las condiciones experimentales. Comparten con los experimentos de campo su ejecución en ambientes naturales, lo cual les otorga un escaso control. Podrían ser calificados de adaptaciones más o menos ingeniosas de los experimentos verdaderos, con el objetivo de separar los efectos debidos a la intervención de aquellos provocados por las variables no controladas.

Este diseño es particularmente útil para estudiar problemas en los cuales no se puede tener control absoluto de las situaciones, pero se pretende tener el mayor control posible aún cuando se estén usando grupos ya formados. Dicho

---

<sup>130</sup> Las características de los alumnos del grupo experimental están más detalladas en el apartado “Protagonistas del programa” en el capítulo III de este trabajo.

<sup>131</sup> CAMPBELL, DONALD Y STANLEY, JULIAN. (1991): *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*.. Buenos Aires. Amorrortu. pp. 70 – 137.

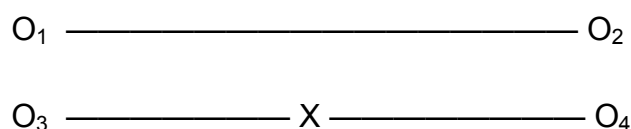
de otra forma, el cuasiexperimento se utiliza cuando no es posible realizar la selección aleatoria (azarosa) de los sujetos participantes en dichos estudios. Por ello, una característica de los cuasiexperimentos es el incluir "grupos intactos", es decir, grupos ya constituidos.

En el ámbito educativo, no siempre es posible seleccionar los sujetos al azar. Para el investigador, por otra parte, resulta más fácil gestionar ante las autoridades educativas un permiso para realizar una investigación en una escuela si se vale de clases intactas.

Nuestra investigación se ha realizado usando un diseño cuasi-experimental con grupo de control no equivalente –se consideran grupos no equivalentes dado que, aunque los grupos experimentales y de control han sido determinados de manera aleatoria, los sujetos de estos grupos no han sido asignados al azar, al trabajar con grupos de clase ya constituidos.

Para la construcción del diseño se utilizan uno o varios grupos a los que se les aplica la variable independiente (la intervención o tratamiento) y uno o varios grupos de control (que no reciben la intervención o tratamiento). En unos u otros grupos se realizan medidas pre y postratamiento.

El ejemplo prototípico sería el siguiente:



Donde  $O_1$  es el pretest del grupo "control" y  $O_3$  es el pretest del grupo "experimental".  $X$  es el programa,  $O_2$  es el posttest del grupo "control" y  $O_4$  el el posttest del grupo "experimental".

El grupo experimental está compuesto por tres clases de 3º de Secundaria del mismo Centro (Colegio Calasanz) y el grupo de control por tres clases de 3º de Secundaria de las Escuelas Pías de Valencia. Intervenir sobre tres clases diferentes, aunque pertenezcan al mismo colegio, refuerza la potencia de la

investigación ya que la intervención se hará por profesores diferentes y los grupos de alumnos son distintos.

La presencia del grupo control reduce la ambigüedad en la presentación de los resultados, que de otro modo se produciría. De esta manera, el diseño controla las principales amenazas a la validez interna (historia, maduración, instrumentalización...) y nos permiten tener una cierta seguridad de que, caso de existir diferencias al final de la intervención, éstas se deberán al tratamiento.

## **5. DIAGNÓSTICO DE LA REALIDAD A TRAVÉS DE UN CUESTIONARIO DE ACTITUDES.**

Realizado el plan de la investigación, se contacta directamente con la realidad (objeto de la investigación) mediante la observación, que en este caso se realiza mediante un cuestionario de actitudes.

Al utilizar un cuestionario, nos situamos en la investigación cuantitativa; pero no existe en esta investigación ni experimento ni cuasiexperimento. Su finalidad es buscar si hay asociación entre determinadas variables y no una relación de causalidad entre ellas.

La observación por encuesta consiste en la obtención de datos de interés educativo, mediante la interrogación a los miembros de la sociedad. Presenta los siguientes rasgos: consiste en la observación no directa de los hechos, sino a través de las manifestaciones realizadas por los sujetos; es un método de obtención de datos preparado especialmente para la investigación educativa y para los fines perseguidas en la misma; permite una aplicación masiva y la obtención de informaciones sobre varias cuestiones a la vez; posibilita que la investigación social se extienda a los aspectos subjetivos de la sociedad a la misma vez que a los hechos y fenómenos sociales.

La elaboración del cuestionario tiene una gran importancia ya que su finalidad es obtener de una manera sistemática y ordenada, información de la población investigada sobre las variables objeto de la investigación. Esta información generalmente se refiere a lo que las personas encuestadas son, hacen, opinan,

piensan, sienten, esperan, quieren o desprecian, aprueban o desaprueban, o los motivos de sus actos, opiniones y actitudes<sup>132</sup>.

De los objetos ordinarios de las encuestas sociológicas que recoge Sierra<sup>133</sup>, que se refieren a las categorías de los datos, hemos seleccionado las que recoge nuestro cuestionario, que son las siguientes:

*Hechos* referidos: a) dominio personal de los estudiantes que forman el grupo estudiado (edad, sexo, tipo de centro,); b) dominio del ambiente que le rodea (número de hermanos de la familia, curso y clase donde estudia).

*Actitudes* que empujan a la acción, al comportamiento que tienen en la base unas convicciones, en nuestro caso, actitudes de responsabilidad social.

Necesitamos medir si los alumnos aumentan esta predisposición gracias a la aplicación de un programa pedagógico. Para ello, debemos medir de algún modo cómo los alumnos perciben y viven la responsabilidad social. Es una edad en la que no están preparados para asumir un compromiso social determinado pero sí se puede trabajar con el programa las predisposiciones hacia el compromiso y la participación social.

Así pues, la intervención pedagógica debe incidir sobre las predisposiciones negativas que los sujetos tienen y modificarlas con programas de acción adecuados.

*Si el proceso educativo no consigue personas que tengan predisposiciones para interrogar e interrogarse sobre la realidad que les rodea y sobre ellos mismos, predisposiciones para enjuiciar críticamente la información recibida, predisposiciones para la vida común y para la participación en los asuntos públicos; si esto no se consigue en el proceso educativo entonces habrá que suprimir lo de educativo.*<sup>134</sup>

---

<sup>132</sup> SIERRA (1998): *Técnicas de investigación social. Teorías y ejercicios*. Madrid. Paraninfo. 11ª; p.307

<sup>133</sup> Ibid. p 307.

<sup>134</sup> ESCAMEZ, J; GARCÍA LOPEZ, R. VARIOS (1991): Actitudes en Educación En: *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid. Dykinson. p. 525



## 5.1. El modelo de actitudes

Estas predisposiciones aprendidas para responder consistentemente de un modo favorable o desfavorable hacia un objeto social dado son las llamadas “actitudes”. Esta definición es la propuesta por Juan Escámez<sup>135</sup> entre las muchas que se han dado; definiciones marcadas por muy diferentes conceptos de hombre, y por los diferentes supuestos de que parten las diferentes corrientes psicosociales.

La definición arriba expuesta surge de la “teoría de la acción razonada” de Fishbein-Ajzen, los cuáles defienden que el hombre actúa razonablemente en base a la información (creencias, ideas, opiniones, informaciones, etc...) que en ese momento dispone. Es decir, entre creencias (información) y conducta humana habría que establecer una estrecha dependencia y relación.

El modelo tiene su complejidad que está bien explicada en Escamez<sup>136</sup>. Haremos un resumen con un ejemplo explicativo para su mejor comprensión. Fishbein-Ajzen construyen un modelo teórico para la predicción del cambio de conducta, mediante la modificación de creencias, o base informativa, que subyace a las actitudes y normas subjetivas, que condicionan y determinan la intención de conducta y la conducta misma.

Pongamos un caso que he sacado de la investigación de esta tesis y que clarifica bien los diferentes elementos del modelo que explicaremos después.

*“Pedro es un adolescente de 15 años de edad (3º ESO) que pertenece a una familia acomodada. Sus padres son profesores de la Universidad Politécnica y esperan de él que llegue muy lejos, como ellos han llegado. Tiene dos hermanos mayores; uno de ellos es ingeniero de telecomunicaciones y el otro está terminando Económicas con muy buenas calificaciones. Durante la semana asiste a una academia de inglés y a un estudio dirigido. Así pues, la presión que el muchacho vive por “dar la talla” es mucha. Tiene un carácter algo pusilánime y tímido. Los sábados juega al*

---

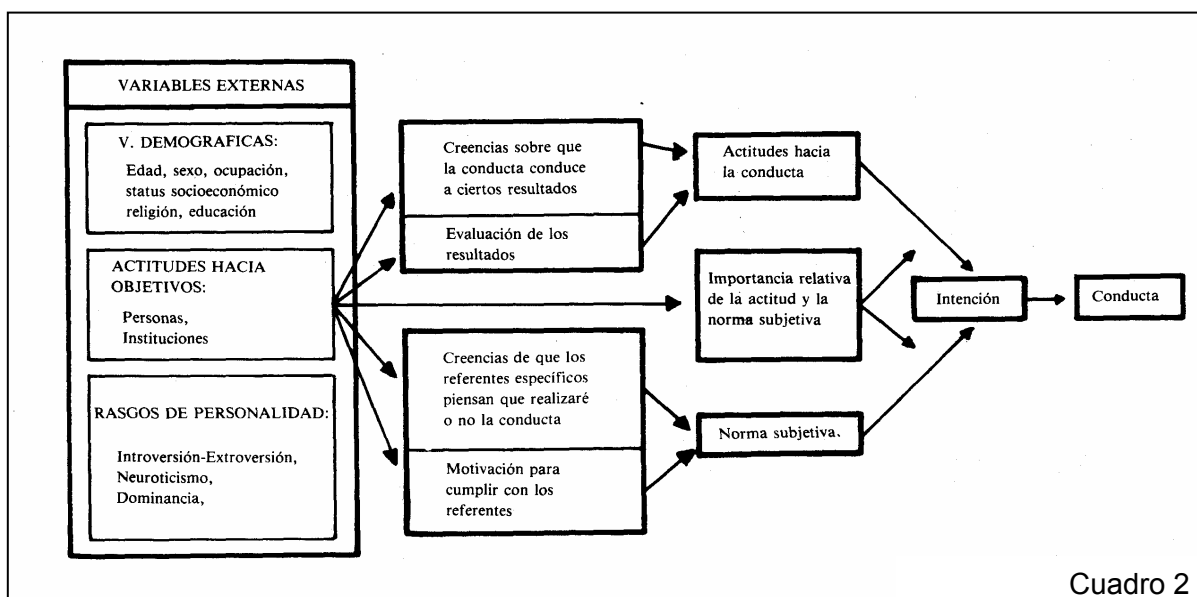
<sup>135</sup> ESCÁMEZ, J; ORTEGA (1993): *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia. Nau-Llibres.

<sup>136</sup> Ibid. p. 35.

*baloncesto con los amigos del barrio. En casa no se vive una preocupación por los demás. Siempre ha escuchado de sus padres que ahora es tiempo de estudiar duramente y quizá hacer algo de deporte para estar bien . Dicen que la preocupación por los pobres e indigentes debe ser tarea de los asistentes sociales, que para eso se pagan impuestos. El grupo de amigos se reúne para jugar al fútbol y salir de fiesta.*

*El profesor de sociales ha convocado a los alumnos para participar en una campaña de ayuda a los ancianos de una residencia cercana. Les ha explicado que, durante cinco sábados, deben comprometerse todos por la mañana. El profesor les anima diciendo que la experiencia es muy enriquecedora y que, cuando haces algo por los demás, se siente una alegría muy grande. Pedro valora mucho a quienes ayudan a los demás y cuando él ha colaborado, se ha sentido muy bien. Se le plantea un dilema grande; desea hacer la experiencia porque cree que le enriquecerá mucho pero sabe que sus padres y amigos no le apoyarán”.*

¿Cuál será previsiblemente la conducta de Pedro?. Analicémosla desde los diferentes elementos que propone Fishbein-Ajzen en su modelo. (Cuadro 2)



Cuadro 2

Las *variables externas* son el conjunto de condicionantes que determinan que la persona tenga determinadas creencias o convicciones. En este caso, Pedro vive en un contexto social y familiar dónde no se percibe como valor la solidaridad con los ancianos. Es una familia acomodada preocupada por el éxito y el prestigio social.

Las *creencias* son las opiniones, informaciones, convicciones que el sujeto tiene y que le llevan a realizar determinadas conductas y cumplir con algunas normas. Pedro cree que ir los sábados por la mañana a ayudar a los enfermos es una experiencia positiva (creencias conductuales). Sin embargo sus padres la consideran una pérdida de tiempo. Asimismo, el grupo de amigos con los que juega a baloncesto no aplaudiría esta acción (creencias normativas). Hay un conflicto entre las creencias de Pedro y aquellas que asigna a sus seres más queridos (padres, amigos)

La *actitud* se origina en la creencia conductual y tiene un fuerte componente afectivo. A Pedro le apetece salir los sábados por la mañana porque valora la experiencia.

La *norma subjetiva* se produce a partir de la creencia normativa, en concreto, en el convencimiento de que sus amigos le rechazarían si va con los ancianos y sus padres le pondrían mala cara.

La *intención* es la decisión que finalmente tomará Pedro de ir o no a la llamada que le hace su profesor. La intención depende de la intensidad que tiene la actitud, la evaluación afectiva que realiza sobre los beneficios que le reportará vivir la experiencia del servicio o de la intensidad con la que siente de cumplir con sus padres y amigos. Si es mayor la intensidad de la actitud que la de la norma subjetiva se pronunciará en un sentido, si la intensidad de la norma social (padres y amigos) es mayor, la intención de conducta irá en otro sentido. En todo caso, la intención sí será predictora de conducta.

La *conducta* es la realización efectiva de ir a trabajar con los ancianos o no.

Para elaborar la escala de actitudes hacia la responsabilidad social he utilizado este modelo de la “acción razonada”. Como se ve en el cuadro, es un modelo

predictivo de la conducta para lo cuál es necesario tener en cuenta cada uno de los elementos del mismo (actitud, norma subjetiva, creencias, actitud de conducta...)

Si traduzco la situación anterior a ítems para elaborar una escala quedarían así.

*Creencia:* Acompañar y ayudar a los ancianos en su soledad es muy enriquecedor.

*Actitud:* Me gustaría compartir con las personas mayores mi tiempo.

*Norma subjetiva:* A mis padres no les parece bien que pierda mi tiempo en un asilo de ancianos.

*Intención de conducta:* Todos los sábados iré a cuidar ancianos al asilo.

## **5.2. La elaboración del cuestionario-escala de actitudes**

La elaboración del cuestionario-escala de actitudes ha llevado las siguientes fases:

1ª. Obtención de declaraciones sobre la actitud de responsabilidad social.

2ª. Cálculo de frecuencias de la respuesta.

3ª. Selección de declaraciones que mayores frecuencias presentan.

4ª. Valoración por parte de los jueces.

5ª. Selección atendiendo al número de declaraciones y a las puntuaciones de los jueces.

6ª. Redacción de ítems atendiendo al modelo teórico.

7ª. Análisis de consistencia interna de los ítems.

8ª. Aplicación piloto de la Escala.

9ª. Redacción definitiva de los ítems.

10ª. Aplicación a la muestra.

Pasamos a continuación a desarrollar cada una de ellas.

*1ª. Obtención de declaraciones sobre la actitud de responsabilidad social.*

La escala que hemos elaborado presenta como actitud central la posición ante la responsabilidad social. Para identificar esta actitud, se realizó un estudio sociológico para obtener declaraciones de una muestra de la población hacia este tema.

El primer paso para detectar las actitudes sociales fue redactar una pregunta que les hice a una población de 100 sujetos representativos de los diferentes estratos sociales de la ciudad de Valencia, tal como aparece a continuación atendiendo al sexo, edad y nivel de estudios.

La pregunta fue: *Desde su punto de vista, escriba con letra clara 5 características que tenga una persona socialmente responsable. No es necesario que las ponga por orden de importancia.*

A continuación, determinamos las variables que queríamos controlar, siendo sexo, edad y nivel de estudios. Elaboramos con estos datos un pequeño cuestionario (Ver anexo 1. "Obtención de declaraciones sobre responsabilidad social"). Seleccionamos al azar una muestra de 100 personas, siendo los resultados obtenidos los que especificamos a continuación:

1. La totalidad de la muestra pertenece a la ciudad de Valencia.
2. Sexo:
  - a. Hombre: 38.
  - b. Mujer: 62.
3. Edad:
  - a. De 16 a 20 años: 7 (H) y 13 (M): total 20
  - b. De 21 a 30: 10 (H) y 14 (M): total 24
  - c. De 31 a 40: 7 (H) y 19 (M): total 26
  - d. De 41 a 50: 5 (H) y 7 (M): total 12

- e. De 51 a 60: 6 (H) y 7(M): total 13
  - f. Más de 61: 3 (H) y 2 (M): total 5
4. Nivel de estudios:
- a. No tiene estudios. 0
  - b. Primarios: 7 (H) y 9 (M): total 15
  - c. Formación Profesional: 4 (H) y 8 (M): total 12
  - d. Bachillerato, COU: 6 (H) y 10 (M): Total 16.
  - e. Estudios medios (diplomatura): 7 (H) y 6(M): total 13
  - f. Estudios superiores: 23 (H) y 21 (M): total 44

*2ª. Cálculo de frecuencias de la respuesta.*

Se obtuvo el listado máximo de respuestas que habían contestado todos los participantes, aunque fueran muy similares, resultando 488 declaraciones.

Se realizó un listado agrupando las respuestas e indicando el rango; es decir, las veces que se repetían. Con los resultados obtenidos de las 100 personas, elaboré una tabla de frecuencias (Ver anexo 1: “Ordenación de rasgos por frecuencia”).

*3ª. Selección de declaraciones que mayores frecuencias presentan.*

Del listado de rasgos, se seleccionaron los que tenían una frecuencia mayor de 20, por entender que son los más comúnmente aceptados por la sociedad valenciana.

<b>RASGO</b>	<b>frecuencia</b>
1. Respetuoso	34
2. Solidario	26
3. Interés por los demás	26
4. Trabajador	24
5. Tolerante	20
6. Amable	20
7. Honestidad	20

Cuadro 3

Pero habíamos recogido 120 rasgos diferentes, dándonos cuenta que algunos rasgos eran sinónimos de los que habíamos seleccionado. Así pues, leyendo más atentamente los rasgos que habían salido, procedimos a realizar una agrupación nueva atendiendo a bloques de significado.

De este modo, la redacción de los rasgos varía y la frecuencia también. (Anexo 1: “Agrupación de los rasgos”)

Veamos más en concreto:

1. El rasgo nº 1, “respetuoso” con un rango de 34 hemos considerado conveniente desdoblarlo en varias expresiones que indican aspectos diferentes del rasgo:

Respetuoso con las normas de convivencia social. Frecuencia 7

Respetuosa con los bienes de utilidad pública. Frecuencia 10

Respetuosa con los demás con independencia de su raza, clase social, religión, sexo, ideas...). Frecuencia 7

Respetuosa con el entorno natural. Frecuencia 10

2. El rasgo nº 2, “Solidaria” permanece invariable añadiéndole los rasgos siguientes:

*Anteponer el bien social al particular*

*Caridad*

Que en total, sube a una frecuencia de 36.

3. Al rasgo nº 3 “Interés por los demás”, le dimos el nombre “Generosa en la entrega a una idea y a las personas” con una frecuencia total de 40, añadiéndole los rasgos siguientes dando

*Cuidar a niños y ancianos*

*Voluntad transformadora*

*Sentido del deber*

*Diligencia*

*Emprendedora*  
*Utiliza la carrera para el bien social*  
*Capacidad de donación*  
*Servicio*  
*Desprendimiento*

4. El rasgo nº 4, “Trabajador”, le pusimos la expresión “Trabajadora y con implicación en las tareas encomendadas”, añadiéndole los rasgos:

*Realizar trabajo con agrado y calidad*  
*Interés-trabajo*  
*Eficaz*

Teniendo una frecuencia de 33.

5. El rasgo nº 5, “Tolerante” se le añade la expresión “respetuosa con las ideas de los demás”; añadiéndole dos rasgos:

*No ser racista*  
*Respeto a las ideas de los demás.*

Alcanzando una frecuencia de 24.

6. La redacción del rasgo nº 6, “Amable” queda igual, no añadiéndole ningún rasgo nuevo. En total, la frecuencia sube a 20.

7. Al rasgo nº 7 “Honestidad” se le añade en de “honrada”; siendo su frecuencia de 22.

8. Al rasgo nº 8 “Conciencia de la realidad social” con una frecuencia de 16, se le añaden otros rasgos bajo la expresión: “Consciente de los problemas y necesidades de la sociedad”.



*Comprometido barrio*  
*Transformar realidad social del mundo*  
*Capacidad de análisis*  
*Colaborar acciones y organizaciones solidarias*  
*Sentido crítico*  
*Compromiso familia*  
*Afectan las injusticias*

Que en total, sube la frecuencia del rasgo a 56.

Además, en la encuesta aparecen rasgos que hacen referencia a la implicación personal para resolver las situaciones de injusticia; en ese caso, hemos redactado un rasgo “Con capacidad de comprometerse en las situaciones de injusticia social que existe” con una frecuencia de 36.

9. El rasgo nº 9 “Educado” se reformula así: “Educada ( se comporta según las normas de convivencia básicas); y se añaden los rasgos:

*Discreción*  
*Perdonar*  
*Reserva*

Siendo la frecuencia de 20.

10. El rasgo nº 10 es “Sincero”, que se queda con la frecuencia de 12.

11. Rasgo nº 11: “Valores firmes (Coherencia). Este rasgo agrupa una gran variedad de acepciones bajo la expresión: “Coherente y con valores firmes (identidad entre pensamiento y acción)” alcanzando una frecuencia de 28.

*Dignidad*  
*Prudencia*  
*Humildad*  
*Piadoso*

*Leal*  
*Activo*  
*Alegre-sentido del humor*  
*Consecuente ideas*  
*Sentido de la justicia*  
*No influenciado por los medios de comunicación.*  
*Cumple lo prometido*  
*Protector*

12. El rasgo "Equilibrio psicológico (madurez) cambia la redacción por "Equilibrio personal (Sentido común, constancia, autocrítica...) alcanzando la frecuencia de 32 con los siguientes rasgos:

*Conocimiento propias debilidades*  
*Constancia*  
*Personalidad propia*  
*Buen carácter*  
*Perseverancia-constancia*  
*Disciplina*  
*Autocrítica*  
*Tenacidad*  
*Sentido común*  
*Paciencia*  
*Autocontrol*  
*Asertividad*  
*No mentiroso*  
*Organizado*  
*Madurez*  
*Discreción*  
*Realista*

13. El rasgo "Conciencia ecológica" queda con una frecuencia de 10.

14. Al rasgo nº 15 "Responsable" le denominamos "Cuidadosa y responsable ante las tareas que tiene encomendadas en razón de su

trabajo (estudios y profesión) subiendo la frecuencia a 31, añadiéndole los siguientes rasgos:

*Cumplidor*

*Puntual*

*Cuidadoso*

*Serio*

*Eficaz*

*Educación hijos*

*Ordenado*

*Conocimiento de sus responsabilidades*

*Sentido responsabilidad.*

15.El rasgo nº 16 “Paga oportunamente sus impuestos” permanece invariable teniendo una frecuencia de 9.

16.El rasgo nº 17 “Participativo” cambia la redacción quedando así “Participa en instancias para al mejora social (ONGs, sindicatos, partidos, vecinos, etc...), y se le añaden los siguientes rasgos quedando una frecuencia de 16.

*Práctica asociativa*

*Compromiso político*

*Participa en APAS, Asoc. Vecinos*

*Participa elecciones*

17.El rasgo “conciencia ecológica” queda invariable con una frecuencia de 10.

18.Finalmente, el rasgo “Inteligente, tiene cultura” tiene una frecuencia de 16; añadiéndole el rasgo “Claridad de ideas”.

Con este trabajo de reordenación lógica de los rasgos, elaboré la siguiente tabla:

1. Consciente de los problemas y necesidades de la sociedad.
2. Generosa en la entrega a una idea y a las personas
3. Solidaria.
4. Con capacidad de comprometerse e implicarse en las situaciones de injusticia social que existe.
5. Trabajadora y con implicación en las tareas encomendadas.
6. Equilibrio personal (sentido común, constancia, autocrítica...)
7. Cuidadosa y responsable ante las tareas que tiene encomendadas en razón de su trabajo (estudios y profesión)
8. Coherente y con valores firmes (identidad entre pensamiento y acción)
9. Tolerante (respetuosa con las ideas de los demás)
10. Honesta y honrada.
11. Educada (se comporta según las normas de convivencia básicas)
12. Amable
13. Inteligente y tiene cultura
14. Participa en las instancias para la mejora social (O.N.G's, sindicatos, partidos, Vecinos, etc...)
15. Sincera.
16. Tiene conciencia ecológica
17. Respetuosa con el entorno natural
18. Paga oportunamente sus impuestos.
19. Respetuosa con las normas de convivencia social.
20. Respetuosa con los demás con independencia de su raza, clase social, religión, sexo, ideas...
21. Respetuosa con los bienes de utilidad pública.

Cuadro 4

#### *4ª. Valoración por parte de los jueces.*

Se tenían que elegir 10 personas expertas en el tema de “responsabilidad social”, que iban a valorar las expresiones seleccionadas. Para esta selección se tuvo en consideración que estuvieran representados todos los sectores sociales, y de esta forma se realizó una adaptación adecuada a los intereses de nuestro trabajo.

Tuvimos respuesta de 10 personas de reconocido valor en la vida social y laboral. Se les entregó el documento “Valoración de las expresiones hacia al responsabilidad social” (Anexo 1) que estaba organizado en dos apartados:

1. Datos personales; en el que de modo anónimo se les pedía la edad, profesión, lugar de trabajo, cargo, estudios y nivel de compromiso social con la comunidad.
2. La instrucción principal:

Desde su punto de vista, valore de 1 a 10 cada una de las 21 características de una persona que sea **SOCIALMENTE RESPONSABLE**.

Además en una carta adjunta se les entregó las siguientes indicaciones:

*Estamos elaborando un Cuestionario-Escala sobre las actitudes de los adolescentes de 14 a 16 años hacia la responsabilidad social, a partir de los rasgos detectados de una pregunta abierta realizada a cien personas.*

*El papel de los expertos es fundamental en este proceso, para determinar qué rasgos pueden ser significativos para el cuestionario-escala y cuáles no. Les rogamos que puntúe los rasgos en relación a la expresión correspondiente según el siguiente criterio: puntuación de 1 a 10, en orden creciente de especificidad del rasgo.*

*Sea lo más objetivo posible de acuerdo a sus convicciones personales.*

*La agradecemos su colaboración.*

En cuanto a los datos personales y profesionales de los jueces, hemos reflejado las respuestas a los apartados como los contestaron ellos mismos, siguiendo la clasificación por los grupos sociales establecidos, como se recoge en el anexo 1 (“Datos personales y profesionales de los jueces”)

*5ª. Selección atendiendo al número de declaraciones y a las puntuaciones de los jueces.*

Se recogieron las puntuaciones que realizaron los jueces, obteniendo la media aritmética de cada rasgo. La media de las valoraciones positivas que realizaron los jueces fueron las siguientes: “Valoración de las expresiones hacia la responsabilidad social” (Anexo 1)

1. Consciente de los problemas y necesidades de la sociedad.	8,7
2. Generosa en la entrega a una idea y a las personas	8,3
3. Solidaria.	8,3
4. Con capacidad de comprometerse e implicarse en las situaciones de injusticia social que existe.	9
5. Trabajadora y con implicación en las tareas encomendadas.	7,8
6. Equilibrio personal (sentido común, constancia, autocrítica...)	7,9
7. Cuidadosa y responsable ante las tareas que tiene encomendadas en razón de su trabajo (estudios y profesión)	8,3
8. Coherente y con valores firmes (identidad entre pensamiento y acción)	8,4
9. Tolerante (respetuosa con las ideas de los demás)	7,7
10. Honesta y honrada.	8,6

11. Educada (se comporta según las normas de convivencia básicas)	7,2
12. Amable	8,6
13. Inteligente y tiene cultura	5,8
14. Participa en las instancias para la mejora social (O.N.G's, sindicatos, partidos, Vecinos, etc...)	8,4
15. Sincera.	7,8
16. Tiene conciencia ecológica	6,8
17. Respetuosa con el entorno natural	7,8
18. Paga oportunamente sus impuestos.	7,5
19. Respetuosa con las normas de convivencia social.	6,9
20. Respetuosa con los demás con independencia de su raza, clase social, religión, sexo, ideas...	9,6
21. Respetuosa con los bienes de utilidad pública.	8

Cuadro 5

Posteriormente a la obtención de las puntuaciones de los jueces, se seleccionaron aquellos rasgos más relevantes, atendiendo a las medias.

1. *Tolerante (respetuosa con las ideas de los demás)*
2. *Educada (se comporta según las normas de convivencia básicas). Respetuosa con las normas de convivencia social.*
3. *Generosa en la entrega a una idea y a las personas*
4. *Paga oportunamente sus impuestos.*
5. *Cuidadosa y responsable ante las tareas que tiene encomendadas en razón de su trabajo (estudios y profesión). Trabajadora y con implicación en las tareas encomendadas.*
6. *Solidaria.*
7. *Consciente de los problemas y necesidades de la sociedad.*
8. *Con capacidad de comprometerse e implicarse en las situaciones de injusticia social que existe.*
9. *Participa en las instancias para la mejora social (O.N.G's, sindicatos, partidos, Vecinos, etc...)*

10. *Respetuosa con los bienes de utilidad pública.*
11. *Coherente y con valores firmes (identidad entre pensamiento y acción)*
12. *Respetuosa con los demás con independencia de su raza, clase social, religión, sexo, ideas...*
13. *Honesta y honrada.*
14. *Equilibrio personal (sentido común, constancia, autocrítica...)*
15. *Amable*

Consideramos que el ítem “educada (se comporta según las normas de convivencia básicas) y el ítem “respetuosa con las normas de convivencia social” son del mismo carácter. Por tanto, en la redacción se ponen juntos.

Ya teníamos pues los quince descriptores que definen exactamente cómo es una persona socialmente responsable.

Se desestimaron cuatro ítems por tener medias inferiores; por tanto, carecen de relevancia para nuestro estudio.

1. Inteligente y tiene cultura	5,8
2. Tiene conciencia ecológica	6,8
3. Respetuosa con el entorno natural	7,8
4. Sincera	7,8

#### *6ª. Redacción de ítems atendiendo al modelo teórico.*

Según el modelo teórico que se ha adoptado, modelo de “acción razonada” de Fisbein y Ajzen<sup>137</sup>, para la valoración de la implicación evaluativo-afectiva del sujeto que participa en la investigación y para que se produzca una implicación del mismo en el resultado, es necesario que el cuestionario presente creencias,

<sup>137</sup> ESCAMEZ, J y ORTEGA. P (1995): *La enseñanza de actitudes y valores*. Obr. Cit, pp 29-34



intenciones de conducta, normas subjetivas y actitudes, y de este modo quede configurada la validez interna del mismo.

El primer paso, tal como señalan Stahlberg y Frey<sup>138</sup> para la construcción de estas escalas, es recoger un gran número de ítems relevantes a la actitud que debe ser medida, por lo que con los 120 que disponíamos, cumplimos de modo adecuado este requisito.

Para cada uno de los 15 rasgos, redactamos ocho ítems (2 de creencia, 2 de actitud, 2 de norma subjetiva e 2 de intención de conducta). En total, la primera redacción tuvo 120 ítems (Anexo 1 “Cuestionario de actitudes” -Primera redacción- ). Los ítems se redactaron teniendo en cuenta la diversidad de experiencias que un muchacho de 14-16 años podría entender y vivir.

Tras varias redacciones hasta que el director de la tesis consideró oportuno, se pasó el cuestionario a varios educadores que tenían relación con adolescentes y también a algún alumno del colegio con la finalidad de que ayudaran a mejorar la redacción de modo que fuera más comprensiva para los alumnos. Se le dieron dos normas:

- *“Señala en rojo los ítems, palabras y expresiones que un muchacho de 14-16 años no entiende”.*
- *“Los ítems aparecen agrupados por parejas. Escoge la más concreta y exprese mejor la experiencia de los alumnos de esta edad. (Señalarla en verde)”*

Los educadores me hicieron buenas indicaciones que se recogieron en la redacción final. Redactamos las expresiones con un lenguaje sencillo, concreto y preciso; evitando levantar prejuicios ni ser indiscreto. La redacción se hizo en estilo personal y directo; sin utilizar palabras abstractas ni valorativas.

A continuación las expresiones seleccionadas, para su distribución en el cuestionario piloto, se mezclaron aleatoriamente quedando del siguiente modo.

---

<sup>138</sup> STAHLBERG, D y FREY, D. (1990): “Actitudes I: estructura, medida y funciones”. En HEWSTONE, M y OTROS: *Introducción a la psicología social. Una perspectiva europea*. Ariel Psicología. Barcelona, p. 155.

- 1 Es difícil que los gitanos se integren en nuestro modo de vida.
- 2 No me caen bien las personas que no me saludan cuando me ven.
- 3 A mis padres les gusta que participe activamente en el grupo donde me he apuntado.
- 4 Propondré a mis compañeros de curso hacer una bolsa común para pagar el viaje de fin de curso.
- 5 Cumplir la palabra dada es fundamental para llevarse bien entre amigos.
- 6 Me encantaría que mis padres colaboraran gratuitamente en una O.N.G..
- 7 Mis padres consideran una barbaridad el dinero que pagan a Hacienda.
- 8 Estoy decidido a estudiar todos los días para sacar el curso bien.
- 9 El servicio que hacen las monjas cuidando ancianos es admirable.
- 10 Me parece genial que las personas que no pueden trabajar reciban un sueldo mínimo para vivir..
- 11 A mis profesores les encanta que sea ordenado y haga los trabajos al día.
- 12 Participaré en la Campaña de Ayuda al Tercer Mundo que se organiza todos los años en el Colegio.
- 13 Cuanto más dinero gane una persona, más debe compartirlo con los demás.
- 14 Ponerme a estudiar después de clase es un “rollo” insoportable.
- 15 Mis profesores valoran que guarde silencio en clase.
- 16 No me importa hacer los deberes del Colegio con chicos/as musulmanes.
- 17 Los que estudian ahora solucionarán mejor su futuro profesional.
- 18 No me importa que mis amigos piensen de manera distinta a mí.
- 19 Mis padres se alegran cuando ayudo a mis amigos en los trabajos de la escuela.
- 20 Todos los días, entraré a clase puntualmente.
- 21 Las personas que ayudan a los demás es un ejemplo que debo seguir..

- 22 Me desagrada que un pobre me pida dinero por la calle.
- 23 No creo que a mis padres les guste que salga con una chica/o de otra raza.
- 24 En cuanto sea mayor de edad, dedicaré tiempo para ayudar a los más pobres.
- 25 No hay derecho que haya personas que tengan tanto dinero y otros tan poco.
- 26 No me gusta que se matriculen niños gitanos en mi escuela.
- 27 Mis amigos se reirían de mi si decidiera dar clases gratuitas a niños más pequeños del Colegio.
- 28 Tengo interés en apuntarme voluntariamente a algún grupo de convivencia y de ayuda a los demás.
- 29 Los jóvenes de nuestra edad no podemos hacer nada para solucionar el problema de los refugiados.
- 30 Me gusta seguir las Campañas de los partidos políticos cuando hay elecciones.
- 31 Mis profesores desean que cuide la mesa en la que trabajo.
- 32 Manifestaré sin miedo mis ideas ante los compañeros de clase.
- 33 Los delegados de clase no sirven para casi nada.
- 34 Me encantaría que mi familia adoptara algún niño huérfano en casa.
- 35 No me gusta que mis profesores piensen que no soy una persona de fiar.
- 36 En cuanto pueda, iré a visitar a un Centro de Acogida para ancianos pobres.
- 37 Hacer pintadas y pegar carteles ensucia la ciudad.
- 38 Aprecio a los que no tienen miedo en decir lo que piensan.
- 39 A mis padres no les gusta que vaya a conocer un Centro Social para deficientes mentales.
- 40 Dedicaré dos horas a la semana para colaborar con una O.N.G.
- 41 Los alumnos tienen que ser sinceros con sus profesores.
- 42 Me caen bien los compañeros que respetan las plantas de los jardines.
- 43 Mis profesores esperan que me relacione con las personas más “marginadas” de clase.

- 44 No estoy dispuesto a gastar mi dinero en tonterías.
- 45 Los inmigrantes quitan el trabajo a los españoles.
- 46 Me encanta mantener el “secreto” de un amigo..
- 47 A mis padres les gusta que participe en grupos para ayudar a los demás.
- 48 Participaré en alguna campaña de limpieza en mi ciudad.
- 49 Hay que decir la verdad aunque cause problemas..
- 50 Me resultaría desagradable tener a un anciano enfermo en casa.
- 51 Mis padres valoran mucho que sepa reconocer los defectos que tengo.
- 52 Acompañaré a su casa a un compañero de clase minusválido.
- 53 Para ir bien en los estudios hay que trabajar mucho.
- 54 No suelo comenzar una conversación con los que me caen mal.
- 55 Desearía que mis amigos pensarán que soy un tipo en quien se puede confiar.
- 56 Iré todas las semanas a casa de mis abuelos para hablar un rato con ellos.
- 57 Cuando hablamos con los demás, nos entendemos mejor.
- 58 Me cuesta mucho reconocer y aceptar mis propios errores.
- 59 .En mi grupo de amigos se aprecia mucho a las personas que son acogedoras.
- 60 Durante un mes, sólo veré una hora de TV al día

*7ª. Aplicación piloto de la Escala y análisis de consistencia interna de los ítems.*

Elaboré una prueba piloto realizando una selección de 60 ítems: “Cuestionario de actitudes hacia la responsabilidad social” (Anexo 1). El criterio de selección es escoger 4 ítems de cada uno de los descriptores teniendo en cuenta que hayan un número homogéneo de creencias, actitudes, intenciones y normas subjetivas.

Esta prueba-piloto (Anexo 1) la pasé a 100 alumnos y alumnas de 3º secundaria (15-a 16 años) del Colegio Escuelas Pías de “San Joaquín”. Con

esta prueba, pretendíamos observar las contradicciones internas que se puedan producir y seleccionar el cuestionario definitivo. Es decir, analizar la consistencia interna de la prueba y eliminar los ítems irrelevantes a través de la prueba Alfa “Realibility análisis” (Anexo 1)

Se les pidió que puntuaran cada una de las expresiones según el grado de acuerdo:

1. Muy de acuerdo
2. De acuerdo
3. Indiferente (me da igual)
4. En desacuerdo
5. Muy en desacuerdo.

Tras la aplicación de la prueba a los sesenta ítems iniciales, el índice alfa resultó ser de 0,7373. Después, eliminamos los ítems irrelevante; es decir, aquéllos que presentaban una correlación negativa, muy baja, baja o demasiado baja. De este modo, de los 60 ítems iniciales obtuvimos 49 para el cuestionario definitivo.

Analizando los datos, hay algunos ítems irrelevantes; es decir, que no aportan realmente una información nueva. Tales ítems son:

- No me caen bien las personas que no me saludan cuando me ven.
- Me parece genial que las personas que no pueden trabajar reciban un sueldo mínimo para vivir..
- Me parece genial que las personas que no pueden trabajar reciban un sueldo mínimo para vivir..
- Todos los días, entraré a clase puntualmente.
- Mis amigos se reirían de mi si decidiera dar clases gratuitas a niños más pequeños del Colegio.
- Me gusta seguir las Campañas de los partidos políticos cuando hay elecciones.

- No me gusta que mis profesores piensen que no soy una persona de fiar.
- A mis padres no les gusta que vaya a conocer un Centro Social para deficientes mentales.
- Hay que decir la verdad aunque cause problemas..
- Durante un mes, sólo veré una hora de TV al día
- A mis profesores les encanta que sea ordenado y haga los trabajos al día.
- Ponerme a estudiar después de clase es un “rollo” insoportable.

Como se puede observar son informaciones evidentes que prácticamente todos los alumnos contestaron en una misma dirección. Por ello son irrelevantes.

*9ª. Redacción definitiva de los ítems.*

Finalmente, realicé una nueva clasificación de los ítems atendiendo al modelo teórico escogido y a los rasgos que han aparecido en todo el proceso (Anexo 1 “Agrupación de ítems por descriptores”)

La categoría “tolerancia” está representada en los ítems: 1, 12, 18, 21, 36, 40, 44.

<b>1</b>	Es difícil que los gitanos se integren en nuestro modo de vida.
<b>12</b>	No me importa hacer los deberes del Colegio con chicos/as musulmanes.
<b>18</b>	No creo que a mis padres les guste que salga con una chica/o de otra raza.
<b>21</b>	No me gusta que se matriculen niños gitanos en mi escuela.
<b>36</b>	Los inmigrantes quitan el trabajo a los españoles.
<b>40</b>	Me costaría convivir con un anciano enfermo en casa.
<b>44</b>	No suelo conversar con los compañeros de clase que me caen mal.

La categoría “Responsabilidad personal” está representada por los ítems 7, 11, 13, 29, 43.

<b>7</b>	Estoy decidido a estudiar todos los días para sacar el curso bien.
<b>11</b>	Mis profesores valoran mucho que guarde silencio en clase.
<b>13</b>	Los que estudian ahora mucho, seguro que encuentran trabajo de mayores.
<b>29</b>	Me parece genial ocupar parte de mi tiempo libre en ayudar a mis padres en las tareas de casa.
<b>43</b>	Si quiero sacar buenas notas debo prescindir de las actividades extraescolares.

La categoría “coherencia” está desarrollada en los ítems 4, 14, 25, 30, 32, 37, 41, 45, 48.

<b>4</b>	Cumplir la palabra dada es fundamental para llevarse bien entre amigos.
<b>14</b>	No me importa que mis amigos no piensen como yo.
<b>25</b>	Manifiestaré sin miedo mis ideas ante los compañeros de clase.
<b>30</b>	Admiro a los que dicen lo que piensan aunque los critiquen.
<b>32</b>	Un buen alumno es el que es sincero con sus profesores.
<b>37</b>	Me encanta mantener el “secreto” de un amigo.
<b>41</b>	Mis padres valoran mucho que reconozca mis defectos.
<b>45</b>	Desearía que mis amigos pensarán que soy un tipo en quien se puede confiar.
<b>48</b>	Me cuesta reconocer los errores que tengo.

La categoría “respeto bien público” es representada por los ítems 24, 33, 39.

<b>24</b>	Mis profesores esperan que cuide el mobiliario de clase.
<b>33</b>	Me caen bien los compañeros que respetan las plantas de los jardines.
<b>39</b>	Participaré en alguna campaña de limpieza en mi ciudad.

“Convivencia” ítems 34, 47, 49.

<b>34</b>	Mis profesores esperan que me relacione con las personas más “marginadas” de clase.
<b>47</b>	Los problemas de convivencia se solucionan dialogando.
<b>49</b>	En mi grupo de amigos se aprecia mucho a las personas que son acogedoras.

“Conciencia social”: ítems 17, 20, 35, 23, 28.

<b>17</b>	Me desagrada que un pobre me pida dinero por la calle.
<b>20</b>	En general, las empresas españolas explotan laboralmente los trabajadores marroquíes.
<b>35</b>	No gasto mi dinero en cosas superfluas.
<b>23</b>	Los jóvenes de nuestra edad no podemos hacer nada para solucionar el problema de los refugiados.
<b>28</b>	En cuanto pueda, iré a visitar a un Centro de Acogida para ancianos pobres.

“Ayuda”: ítems 8, 16, 19, 27, 31, 42, 46.



<b>8</b>	El servicio que hacen las monjas cuidando ancianos es ejemplar.
<b>16</b>	Las personas que ayudan a los demás son un ejemplo que debo seguir..
<b>19</b>	En cuanto sea mayor de edad, dedicaré tiempo para ayudar a los más pobres.
<b>27</b>	Me encantaría que mis padres adoptaran algún niño huérfano.
<b>42</b>	Acompañaré al cuarto de baño a un compañero de clase discapacitado.
<b>46</b>	Iré todas las semanas a casa de mis abuelos para hablar un rato con ellos.

Cooperación: items 2, 3, 5, 6, 9, 10, 15, 22, 26, 38.

<b>2</b>	A mis padres les gusta que participe activamente en el grupo donde me he apuntado.
<b>3</b>	Propondré a mis compañeros de curso hacer una bolsa común para pagar el viaje de fin de curso.
<b>5</b>	Me encantaría que mis padres colaboren gratuitamente en una O.N.G.
<b>6</b>	Mis padres consideran una barbaridad el dinero que pagan a Hacienda.
<b>9</b>	Participaré en la Campaña de Ayuda al Tercer Mundo que se organiza todos los años en el Colegio.
<b>10</b>	Cuanto más dinero gane una persona, más debe compartirlo con los demás.
<b>15</b>	Mis padres se alegran cuando ayudo a mis amigos en los trabajos de la escuela.
<b>22</b>	Tengo interés en apuntarme voluntariamente a algún grupo de convivencia y de ayuda a los demás.

<b>26</b>	En realidad, los delegados de clase no sirven para casi nada.
<b>34</b>	Mis profesores esperan que me relacione con las personas más “marginadas” de clase.
<b>37</b>	Me encanta mantener el “secreto” de un amigo.
<b>38</b>	A mis padres les gusta que participe en grupos para ayudar a los demás.
<b>41</b>	Mis padres valoran mucho que reconozca mis defectos.

Para comprobar que no habíamos perdido fiabilidad con la reducción de los ítem, volvimos a calcularla basándose en el Cuestionario-Escala definitivo y resultó que el índice ALFA sube a 0,82 que es un nivel de fiabilidad bastante alto. La escala queda acabada y validada internamente.

#### *10ª. Aplicación a la muestra.*

Al mismo tiempo que se realiza la aplicación piloto, se contacta con las dos escuelas dónde se realizará la investigación. Tres grupos de 3º de Secundaria de las Escuelas Pías de “San Joaquín” harían de “control” y otros tres del Colegio “Calasanz” de grupo experimental. Finalmente, el cuestionario queda acabado “Cuestionario de actitudes de responsabilidad social”.(Anexo 1)

## 6. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COMO MÉTODO EN LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA PEDAGÓGICO.

Para desarrollar el programa de la tesis he utilizado la Investigación-Acción<sup>139</sup>. Considero oportuno ofrecer una definición de Investigación-Acción (I-A) dando un breve repaso histórico sobre su nacimiento y desarrollo posterior.

Esta línea de investigación se olvidó hasta los años 70 en que, Lawrence Stenhouse y John Elliot la recuperan para la educación. Según indica Elliot, el propósito de la I-A consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una posición exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener.<sup>140</sup>

Kurt Lewin, a mediados de los años 40, integró la experimentación científica con la acción social. Usó la I-A para programas de cambios de actitudes en grupos sociales. A través de esta metodología de trabajo, demostró que los cambios educativos eran más efectivos cuando los miembros de estos grupos se implicaban en los procesos de investigación y tomaban parte en las decisiones de cambio.

Stenhouse y Elliot se encontraron con el problema de que los maestros no pueden llevar a cabo estos cambios que perciben como necesarios si actúan en solitario dentro de la estructura institucional en la que está inserto su trabajo. Constataron también que, en muchas ocasiones, la propia institución educativa es un obstáculo para el cambio.

Conscientes de estas dificultades, los pedagogos australianos Stephen Kemmis y Wilfred Carr dan un nuevo enfoque a la I-A. Consideran que ésta no puede entenderse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado, sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. Definen la I-A como *“una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en*

---

<sup>139</sup> En el capítulo III de este trabajo; concretamente en el apartado 3.1. , narramos la aplicación del programa según el enfoque planteado por la Investigación-Acción.

<sup>140</sup> ELLIOT, J (1986): *Investigación-acción en la escuela*. Valencia. Generalitat Valenciana. p. 24.

*orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar*".<sup>141</sup>

Pero los proyectos de I-A más eficaces se aplicaron en el marco de la sociología de la intervención. En esta línea se mueve Paulo Freire, con su método de concienciación social a través de la alfabetización de adultos.

No hay una única concepción de la I-A debido a que se desarrollan en tiempos y lugares diferentes. Grundy <sup>142</sup> ha señalado tres modelos básicos de I-A: el técnico, el práctico y el crítico o emancipador.

El *técnico* tendrá que ver con aquellos procesos guiados por expertos en los que los prácticos ejecutan la investigación diseñada por aquellos y dirigida a la obtención de resultados ya prefijados, con una clara preocupación productivista y eficientista.

El *práctico* son procesos de I-A dirigidos a la realización de aquellos valores intrínsecos a la práctica educativa, por lo que suponen un proceso de indagación y reflexión de la práctica a la luz de sus fines y, viceversa, de los fines o valores a la luz de los acontecimientos prácticos. Es la perspectiva de Elliot y Stenhouse.

El *crítico* parte de la idea de que no siempre es posible la realización de lo que supone el modelo práctico debido a las restricciones institucionales e ideológicas. Por esta razón, no es suficiente con plantearse la práctica particular, sino que es necesario plantearse, además, la transformación de estas estructuras restrictivas, para lo cuál es necesario acudir a fuentes teóricas críticas que sirvan de soporte a esta toma de conciencia de las limitaciones de la práctica. Es la perspectiva de Carr y Kemmis.

Nos situamos en el enfoque práctico porque pretende mejorar la práctica educativa desde las posibilidades reales que tienen los educadores, eliminando su dependencia respecto de directrices externas y haciéndose más autónomo.

---

<sup>141</sup> CARR, W. KEMMIS, S (1998): *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona. Martínez Roca. p. 174.

<sup>142</sup> GRUNDY, S (1991): *Producto y praxis del currículum*, Madrid. Morata.

En casi todos los manuales están bien especificados los elementos que definen la I-A. Para Pérez Serrano hay unos rasgos específicos de la I-A vinculados a la acción, otros vinculados a la investigación y finalmente, otros vinculados al cambio de actitudes<sup>143</sup>.

Rasgos vinculados a la acción: La práctica es objeto de investigación, de manera que conocer y actuar forman parte de un mismo proceso exploratorio. Con el programa pedagógico “Escuela abierta”<sup>144</sup> conocemos cómo funcionan los mecanismos de la exclusión social y cómo las organizaciones tratan de dar respuesta a este problema. Tratamos de unir la teoría y praxis.

Con la aplicación del programa tratamos de mejorar la acción, lo cual significa la mejora tanto de sus cualidades internas como de las condiciones en las que esta ocurre. La I-A contribuye a la resolución de problemas con una visión dinámica de la realidad. En el contexto de la animación sociocultural, la educación compensatoria y el desarrollo comunitario, la I-A está considerada como una estrategia de investigación, formación y, además, como una estrategia de cambio social. Los alumnos, conociendo de cerca el problema social (minusvalías, pobreza, dependencias...) pueden dar su propia propuesta de mejora y cambio de la realidad.

Partimos de problemas prácticos que se plantean a los educadores. El problema práctico con que nos encontramos en esta investigación es la necesidad de incorporar la realidad social como objeto de aprendizaje. En nuestro caso, las organizaciones cívicas y el testimonio de los voluntarios es un excelente material didáctico para aprender el valor de la responsabilidad social. Stenhouse considera que la I-A educativa partirá tomando la práctica educativa como hipótesis experimental, para pasar a comprobar su validez en la práctica diaria.<sup>145</sup>

---

<sup>143</sup> PEREZ SERRANO,G (1990) *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid. Dyckinson.

<sup>144</sup> Llamo así al programa pedagógico en el que se coordinan los diferentes proyectos para el aprendizaje de actitudes responsables.

<sup>145</sup> STENHOUSE, (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata. p. 13

La integración que plantea la I-A entre la teoría y la práctica significa, entre otras cosas, que son los propios implicados en la práctica quienes llevan necesariamente a cabo la investigación. Los educadores y los voluntarios están implicados en una actividad educativa que excede el ámbito puramente académico saltando las fronteras de la escuela y adentrándose en la compleja trama social.

Rasgos vinculados a la investigación: La I-A propone un nuevo tiempo de investigador que vive de cerca los problemas cotidianos y los percibe desde la óptica de quien vive el problema. El investigador tiene la capacidad de reflexionar sobre la realidad y sacar conclusiones para mejorarla. El investigador tiene la posibilidad de volver las veces que sea preciso sobre los datos, reinterpretarlos y contrastar con nuevas fuentes. Estudia los temas en su contexto dentro de las unidades locales de la institución, pasando por otras realizaciones vinculadas a la antropología cognitiva, la etnografía holística y la comunicación.

Se interesa porque los educadores implicados en la I-A vivan los valores que tratan de enseñar. Un objetivo de la I-A es la formación como toma de conciencia y modificación de habilidades, actitudes, valores y normas de la persona implicada en ella.<sup>146</sup> En nuestro trabajo, nos hemos preocupado que los educadores sean personas socialmente responsables. Y finalmente, el educador debe tener rigor en la metodología de investigación para controlar si realmente el programa ha tenido eficacia educativa o no.

Rasgos vinculados al cambio de actitudes: Para transformar la realidad social, se necesita un buen trabajo de equipo. La colaboración fortalece el trabajo y consolida el grupo que lo realiza. Esta investigación ha requerido un gran esfuerzo por coordinar a los educadores, a los voluntarios y a las organizaciones cívicas en un programa interdisciplinar.

En trabajo en equipo exige que se tomen decisiones conjuntas para definir los problemas y que se diseñe el mejor modo de aplicar la investigación, recoger los datos e interpretar y valorar los resultados.

---

<sup>146</sup> STENHOUSE, (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Obr. cit. p. 14

La I-A se orienta hacia la creación de comunidades autocríticas de personas que se implican en el proceso de transformación de todo el período de investigación. La intervención comunitaria añade a las funciones de investigación otras específicas de acción: movilización, concienciación, organización de un grupo de acción y lucha por conseguir cambiar la realidad social. Y, finalmente, el proceso de I-A es un medio para que el educador-investigador prosiga su desarrollo personal y su formación profesional.

Todos los autores coinciden en clarificar que la I-A no es sólo una metodología, una técnica para investigar. Es un modo de entender la práctica docente según la cual intentamos mejorarla sistemáticamente, buscando para ello entender mejor cuáles son los contextos y condicionantes de la misma.

Pérez Serrano<sup>147</sup> matiza cuáles son las condiciones mínimas para que existe una I-A que realmente provoque un cambio educativo:

Que el proyecto de I-A surja de problemas y preocupaciones educativas de carácter práctico que sientan como propias los educadores.

Que el proyecto implique a todos los responsables del mismo.

Evitar los métodos que sean percibidos como “externos” al proceso educativo.

Hacer un diario donde se recoja los incidentes ocurridos en el curso del proyecto.

Que el grupo siga la espiral de ciclos de acción-reflexión (planear, actuar, observar y reflexionar) para favorecer la comprensión de las prácticas y sus efectos.

Más adelante y siguiendo el modelo de I-A, he narrado el modo cómo aplicamos el programa.

---

<sup>147</sup> PEREZ SERRANO,G (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Obr. cit. pp. 95-98

## CAPÍTULO TERCERO.

### PROGRAMA PEDAGÓGICO (ASPECTOS GENERALES)







Con esta investigación pretendemos medir los cambios producidos en las actitudes de los alumnos a través de una intervención pedagógica sobre una muestra de población. Realizamos la intervención a través de un programa educativo que consiste en la suma de un conjunto de actuaciones, entre sí relacionadas, para la consecución de una meta.

Todo programa tiene que definir bien cuáles son los objetivos que pretende, estructurar las actividades, seleccionar las técnicas pedagógicas adecuadas y prever los criterios de evaluación.

Según expone Escámez <sup>148</sup>, todo programa debe estar bien estructurado según los siguientes pasos:

- a) Supuestos y filosofía del programa; es decir, el conjunto de principios y valores que sustentan a la institución y agentes educativos que diseñan y aplican un programa. En nuestro trabajo, estos principios aparecen en el capítulo primero: “Aproximación al concepto de responsabilidad”.
- b) Análisis o diagnóstico de la situación problemática. Para este paso, hemos recogido los últimos estudios sociológicos sobre los valores de los jóvenes. En el apartado 2 del primer capítulo: “La irresponsabilidad, como fenómeno social de nuestro tiempo” está recogida esta información. También comentamos los datos de un estudio sociológico de valores en los estudiantes del grupo al cuál se ha aplicado el programa. En concreto, para medir la eficacia de la intervención, hemos tenido que hacer un diagnóstico inicial de los alumnos con respecto a las actitudes hacia la responsabilidad social. Para ello, aplicamos un cuestionario de actitudes siguiendo del modelo de Fishbein-Ajzen<sup>149</sup>.
- c) Determinación de metas, u objetivos previstas como solución a los problemas detectados. En el programa no sólo se pretenden cambios en los alumnos; también los educadores tienen sus objetivos.

---

<sup>148</sup> ESCAMEZ, J, (1990): *Drogas y Escuela. Una propuesta de prevención*. Madrid. Dykinson, p. 196.

<sup>149</sup> ESCÁMEZ J ;ORTEGA, P (1993): *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia. Nau. p.35

- d) Líneas diferenciadas de actuación para alcanzar cada una de las metas previstas.
- e) Contenidos, estrategias de acción, y medios que han de emplearse en cada una de las líneas de actuación; secuencialización de estos elementos.
- f) Tiempo asignado para la realización de cada una de las líneas de actuación, y para todo el conjunto del programa.
- g) Criterios de evaluación para verificar si cada una de las líneas de actuación alcanza o no la meta propuesta, y si las diversas líneas alcanzan la meta general que se intenta.
- h) Propuestas de retroalimentación si no se han conseguido las metas, para subsanar las deficiencias;
- i) Planificación de acciones futuras, que garanticen la permanencia de los efectos producidos por el programa.

Todas estas fases se han seguido en las tres unidades didácticas que hemos elaborado y aplicado en el programa.

Así pues, pasamos a describir detalladamente cómo está diseñado el programa “Escuela abierta”; quiénes son sus protagonistas, cómo se preparó, aplicó y finalmente, qué valoración nos merece su aplicación.

## **1. LOS PROTAGONISTAS DEL PROGRAMA.**

### **1.1. Los alumnos, destinatarios del programa.**

Los destinatarios de este Programa son adolescentes entre 14 y 16 años (3º y 4º de ESO); la edad clave en la que se va consolidando la personalidad moral.

El adolescente vive la tensión del crecimiento. Por una parte, desarrolla con rapidez la capacidad de razonar que le lleva a tener un fuerte sentido crítico hacia toda norma que ha recibido y que le viene “de fuera”. Por otra, la emotividad se desborda llegando a invadir el mundo de la racionalidad. Esta tensión entre la razón y la emoción le conduce con frecuencia a una fuerte situación de inseguridad que se manifiesta en una baja autoestima, una voluntad débil y carácter variable.

Ante la inseguridad que siente, reacciona con una huída a la propia intimidad que, en algunos casos, deriva en un auténtico aislamiento. Este ensimismamiento le impide ver los problemas de los demás, responsabilizarse de las tareas de casa y del colegio. Menos, aún, le interesan los problemas del mundo y de la sociedad en la que vive.

En un desarrollo moral normal, el adolescente acentúa el “sentimiento” siguiendo los dictados de sus apetencias e instintos moviéndose por el principio del placer. Por el contrario, la personalidad adulta se atiene a lo objetivo y conveniente, guiándose por el principio de la realidad.

Con el descubrimiento de la interioridad, el adolescente desarrolla el factor de la autorregulación que se origina cuando las normas que gobiernan el comportamiento moral proceden del interior del sujeto. En consecuencia, va apareciendo en el adolescente la autonomía moral con los siguientes rasgos:

- El origen del comportamiento reside en el interior del sujeto.
- Las acciones nacen de los valores y actitudes que se han adquirido a lo largo de la vida y que se consideran valiosos.
- Tiene un criterio racional propio frente a la realidad.
- Valora las intenciones y motivaciones para seguir una norma.
- Es responsable, sus actos nacen de una voluntad consciente y libre.

Sin embargo, el retraso en la elaboración del proyecto de vida (trabajo, formar una familia, realizar unos estudios) hace que se retrase considerablemente su

desarrollo moral. Racionalmente están capacitados para ser autónomos y responsables pero emocionalmente están a veces en un estadio infantil con las implicaciones que tiene para la asunción de responsabilidades de todo tipo.

Cuando el adolescente descubre un proyecto en la vida con suficientemente fuerza motivadora, va sometiendo los impulsos narcisistas por la voluntad de crecer y de asumir responsabilidades en todos los aspectos (casa, relaciones, estudios, compañeros, etc...). Por ejemplo, cuando un muchacho descubre sus habilidades para el trabajo con niños, se plantea si puede ser maestro. Este descubrimiento hace que tome responsabilidades en sus estudios y quizá, como monitor en algún grupo de niños. Está integrando en su proyecto personal la actitud de ayudar a los niños.

“Consideramos que las actitudes se pueden integrar en el propio proyecto cuando se conocen subjetivamente de forma correcta, se experimentan (ejercitan) existencialmente en la vida cotidiana, ejercen una atracción efectiva que permite recibirlas (considerarlas) como significativas y tienen una fuerza motivacional creciente”.<sup>150</sup>

Normalmente, el adolescente de 14-16 años no ha adquirido todavía un sentido de responsabilidad social como capacidad consciente y libre de comprometerse con el “bien común” y las necesidades que hay en nuestra sociedad. Su “corazón” está en otro lugar, más preocupado por “estar bien” con sus amigos, por responder a las expectativas de sus padres y por cultivar sus aficiones.

Sin embargo, si la escuela le acerca a la realidad social, si le ofrece modelos solidarios dignos de imitar y si le ofrece experiencias de servicio, con seguridad se activará su capacidad de responder a esta realidad de modo que genere actitudes solidarias.

Los alumnos del grupo experimental<sup>151</sup> se acercan al perfil moral estándar resumido más arriba. Para probar esta afirmación, traemos aquí algunos datos valiosos para nuestro estudio sacados de una encuesta que el Departamento

---

<sup>150</sup> ORTEGA, P., GIL, R. Y MÍNGUEZ, R. (1999): *Valores y educación*, Barcelona Ariel., p. 42

<sup>151</sup> Los alumnos de 3º de Secundaria del Colegio Calasanz de Valencia.

de Orientación Pedagógica del colegio Calasanz sacó el mismo año de la aplicación del programa.<sup>152</sup>

En el colegio Calasanz predominan las familias de dos hijos (49,6%). El nivel cultural de los padres es alto (61,1% de los padres y el 52,5% de las madres son universitarios. Un 67% de las madres trabajan frente a un 33% que se dedica exclusivamente a las tareas de casa. El nivel de parados es muy bajo comparado con la media nacional (la tasa de paro es aproximadamente de 2%).

Los datos no revelan un excesivo nivel de conflictos familiares: un 6,1% de los estudiantes perciben los padres no muy unidos y un 3,9% enfrentados. El porcentaje de separaciones y divorcios se sitúa en torno al 8%. Los alumnos se sienten felices en casa (29% siempre y 50% , a menudo), seguros y confiados (45% siempre y 45% a menudo). En general, se sienten satisfechos en casa (85%).

Según la impresión de los hijos, los padres están preocupados de que tengan buena educación (77%), un buen trabajo (67%), y que sean honrados (60%).

Las preferencias en el tiempo libre son salir con amigos (80%), ver la TV (70%), hacer deporte (63%) o ir al cine (50%). Paseos, acampadas y excursiones son actividades residuales. El 32% suele leer libros o novelas, superado por otros tipos de revistas (informática, juegos...) que alcanzan el 40% y periódicos deportivos. Entre semana suelen ver la televisión poco más de hora y media diaria. La práctica del deporte, realizada por el 71%, se va abandonando progresivamente a medida que la secundaria avanza.

Se aprecia un nivel asociativo entre mediano y bajo (el 40% no realiza práctica asociativa alguna). Entre los tipos de asociaciones más frecuentados destacan: deportivas (34%), educativas (25%) y religiosas (18%). Entre las que menos porcentaje presentan se encuentran las educativo-culturales (4%), las de tiempo libre (4,4%), las ecologistas (1,1%) y las políticas (1,1%).

---

<sup>152</sup> Los resultados se refieren a los alumnos de 3º y 4º de ESO y son de carácter interno del colegio. Con esta encuesta se pretendía conocer mejor la realidad familiar de los alumnos así como sus valores e intereses.

Consideran que lo más importante para ser feliz es la amistad y el amor (94,5%), seguido de la familia (73%) y la libertad (51,%). Valoran secundariamente los estudios (32%), la fe religiosa (31%) y el dinero (29%).

Los elementos que más valoran del trabajo son la satisfacción personal (60%), buenos ingresos (54%), los compañeros de trabajo (46,5%) y la seguridad en el trabajo (36%). Brilla por su ausencia la utilidad del trabajo y la mejora de la sociedad a través del mismo. Se instrumentaliza el trabajo como fuente de ingresos.

Se muestran poco interesados por la política (43,5% no les interesa en absoluto) y muy pocos están dispuestos a participar de forma activa (5%). Sin embargo, un 69% estaría dispuesto a colaborar por algún tiempo como voluntario en una ONG o en misiones.

Podemos afirmar que los alumnos no muestran gran disposición a colaborar activamente en proyectos de desarrollo, a orientar su vida según estos principios y menos aún, a participar directamente en organizaciones cívicas o políticas. La disposición positiva a “lo social” está más en el campo del sentimiento que de la voluntad; es decir, son más solidarios en el sentimiento que en las acciones concretas.

El programa “Escuela Abierta” se ha aplicado a una población de 3º y 4º de Secundaria de clase media-alta. Los alumnos son adolescentes que han crecido en un ambiente socio-familiar que les ha ofrecido muchas posibilidades educativas. Desde pequeños han tenido acceso a los libros que han querido, la mayoría tienen ordenador en sus casas, un alto porcentaje estudia inglés o alemán como actividades complementarias al colegio y los que tienen dificultades escolares, tienen un profesor de apoyo o asisten a una academia para compensar sus deficiencias. Buena parte de los padres tienen una profesión liberal (médico, ingeniero, profesor, comerciante...). La mayoría poseen una segunda residencia en las afueras de la ciudad. Viven en una zona bastante acomodada de Valencia dónde disfrutan de todos los servicios sociales. Bastantes de ellos no conocen los barrios periféricos de la ciudad, aunque saben de ellos de oídas.

Los alumnos del grupo control tienen un perfil muy parecido al del grupo experimental aunque son de una clase social menos acomodada. Pertenecen también a un colegio dirigido por las Escuelas Pías.

## **1.2. Los educadores que han conducido el programa**

Es importante constatar la oportunidad que he tenido en la aplicación de este programa al tener acceso directo a los profesores que han aplicado las actividades. Mi condición de coordinador pedagógico del Centro ha facilitado enormemente la tarea. Asimismo, he procurado insertar el Programa dentro de los objetivos de las asignaturas de modo que no quedara como un añadido artificial a los objetivos que plantea el currículo ordinario.

### **1.2.1 La Entidad Titular.**

Cualquier programa educativo que pretenda educar en valores y actitudes debe tener el respaldo total de la titularidad y la dirección de la escuela. De lo contrario, quedaría como un “añadido” a las actividades ordinarias del Centro y como algo marginal e irrelevante. Además, el programa exige una disposición especial de los educadores, objetivo que no se consigue sin el apoyo de la dirección.

El Colegio Calasanz de Valencia pertenece a las Orden de las Escuelas Pías, nacida en el siglo XVII con una clara vocación de reforma social a través de la unidad entre la fe cristiana y la cultura. Siguiendo estos principios fundacionales, el Centro tiene un Ideario en el que se recoge la educación en la solidaridad, la cooperación y el desarrollo.

San José de Calasanz, intentó realizar con las Escuelas Pías un programa social lo más completo, sistemático y ordenado posible. Quiso la reforma moral y social de la república cristiana y para ello propuso una educación basada en la igualdad y el mutuo respeto, en la santidad y la necesidad del trabajo, y



sobre el único privilegio tolerable entre los hombres; es decir, sobre el privilegio de la virtud y del saber.

El siglo XVII es un momento en que la Iglesia católica es reacia a la aprobación de más órdenes religiosas, Calasanz escribe una apología defendiendo la importancia de que exista un instituto religioso dedicado con exclusividad a la educación popular.

*“El ministerio educativo es muy conforme a razón, para príncipes y ciudades, a quienes trae mucha cuenta tener vasallos y ciudadanos morigerados, obedientes, bien disciplinados, fieles, sosegados y aptos para santificarse y ser grandes en el cielo, pero también para promocionarse y ennoblecerse a sí mismos y a su patria obteniendo puestos de gobierno y dignidades aquí en la tierra. Lo cual se ve más claro por los efectos contrarios de las personas educadas mal, que con sus acciones vituperables perturban la paz del estado e inquietan a los ciudadanos”.*<sup>153</sup>

Así pues, la finalidad de la escuela calasanziana es el desarrollo humano de la persona a través de la instrucción y educación integral (piedad y letras, saberes y fe). A través de esto, más inmediato, proyecta también una reforma social de amplios horizontes. Por ello, la “utopía social” del momento captó perfectamente la intuición de Calasanz a su favor. Así, por ejemplo, escribió Tomás Campanella, autor de una de las más famosas utopías sociales –su “Ciudad del sol”- refiriéndose a las Escuelas Pías y defendiéndolas de sus opositores:

*“Es evidente que es utilísimo a la república (instruir al pobre), ya que la ciencia es perfección del alma y del género humano; luego, cuanto más se extienda, más se perfecciona ...; la depravación de los trabajadores proviene de la falta de sabiduría. Es más ventajoso a la república que los agricultores sean entendidos que ignorantes; y lo mismo podemos decir de otros trabajadores ... Si*

---

<sup>153</sup> CALASANZ, J. “Memorial al Cardenal Tonti” En: *Documentos fundacionales de las Escuelas Pías*. (1979) Ediciones Calasancias. Salamanca, pp 25-26

*los albañiles, los zapateros, escultores, barberos y otros artesanos conocen, por la ciencia, la materia en la que trabajan y sus clases, no contentándose con un conocimiento meramente práctico, tendremos obras mucho mejores y la vida será más agradable”* <sup>154</sup>

Después de cuatro siglos, las Escuelas Pías han querido recuperar este sentido social y adaptarlo a una sociedad diferente. La realidad es que muchas escuelas cristianas y, en especial, el colegio Calasanz de Valencia dónde se ha realizado la investigación, no educan precisamente a los niños pobres; al contrario forman a una población escolar predispuesta a integrarse en una sociedad competitiva y egoísta que se desentiende por la justicia social y la preocupación por los más necesitados.

Por ello, la Orden escolapia, fiel a sus inicios ha pretendido impulsar en sus políticas de acción educativa la “Educación para la Acción Social” consistente en:<sup>155</sup>

- Formar personas críticas, comprometidas con el progreso social, la justicia y la paz.
- Programar en nuestras escuelas un análisis sistemático de la sociedad, acorde con la edad de los educandos.
- Contacto y colaboración con quienes luchan por un mundo mejor: ONGs, voluntariado, movimientos de solidaridad...
- Acciones-signos de ayuda y servicio que vayan induciendo al estudiante a compromisos más amplios y orgánicos.

Esta orientación educativa surge de la obligación que tiene la escuela para formar a personas responsables y comprometidas con la mejora de la sociedad, pero también de la propia limitación que tiene para realizar estos objetivos. De hecho, en una encuesta realizada en 1998 en los Centros de las

---

<sup>154</sup> CAMPANELLA T., "Libro Apologetico contra los impugnadores de las Escuelas Pías", En FAUBELL V (1988): *Antología Pedagógica Calasancia*, Salamanca. Universidad Pontificia de Salamanca, pp. 42-58.

<sup>155</sup> CONGREGACIÓN GENERAL (1999): *Misión compartida en las Escuelas Pías*. Madrid, ICCE p. 46.

Escuelas Pías de España con respecto a la dimensión social del ministerio educativo se sacaron las siguientes conclusiones: <sup>156</sup>

- Las actividades básicamente sociales aparecen como las menos importantes junto a las actividades vocacionales y la paraescolaridad no deportiva.
- “Lo social” es un área sobre la que no se tiene una opinión unánime (no hay un consenso si encuadrarla en la educación o en la pastoral) y en conjunto se valora como “mediocre” la actuación en ella.
- Hay más conciencia social que “acción social”. Hay más sentido de la justicia y la paz que realización efectiva de estos aspectos.
- El personal seglar colabora menos en lo social que en otras áreas.
- En conjunto: Los porcentajes de todas las preguntas son concordantes: “El sentido del social existe en un nivel medio, más teórico que práctico. Se desea tener algo que no se sabe bien cómo aplicar en el trabajo realizado por las Obras”.

El Colegio Calasanz es concertado hasta 4º de ESO; en total, unos 1500 alumnos. En la Secundaria hay 4 grupos por curso. Imparte sus servicios desde los 5 años (Infantil) hasta los 18 (COU). Parece que goza de prestigio en el mundo educativo de la ciudad por su seriedad y su buen nivel de preparación intelectual.

*A nivel organizativo y de gestión, y dada la complejidad de la Institución, está dividida en tres secciones (Primaria, Secundaria y Bachillerato). En el equipo de educadores, existe una preocupación por realizar actividades innovadoras que promuevan la solidaridad y la justicia aunque se quedan en actividades aisladas y descontextualizadas del currículum oficial.*

*A pesar de los problemas que representa la disciplina en esta edad (15-16 años), hay un buen ambiente de trabajo en el aula y una predisposición*

---

<sup>156</sup> Trabajo solicitado al INCIS (Instituto Ciencias e Investigación Sociológica) con sede en Madrid y publicado en fotocopias para uso interno de los equipos directivos de las Escuelas Pías.

*favorable a la participación en las tareas. Como es lógico, hay un grupo de alumnos por aula (unos 10) que no están en buena disposición para el trabajo, incluido éste.*

El equipo directivo, con el director al frente es el encargado de concretar los principios del Ideario de la escuela y tiene la responsabilidad de defender la unidad y coherencia del programa, insertándolo en el propio Proyecto Educativo de Centro.

### **1.2.2. Los profesores.**

El éxito del programa depende del grado de conocimiento e implicación de los profesores en las actividades propuestas. Todo programa educativo destinado a educar en valores exige la implicación personal del profesor; es decir, debe creerse y vivir lo que enseña en el aula. No tendría sentido que un profesor que se desentiende de los problemas sociales estuviera explicando el modo de participar activamente en ONGs.

Tuve mucha suerte con el equipo de profesores implicados en este trabajo. Todos ellos fueron seleccionados, no sólo por su currículum académico sino por su historial de colaboración en asociaciones cívicas o religiosas; lo cuál indica la importancia de este tema para ellos. Prueba de ello es que algunos profesores eran catequistas en sus horas libres.

Considero importante señalar el perfil de un profesor que eduque para la responsabilidad social. Considero estos rasgos como el ideal al que tiene que llegar un agente de educador moral.

Todo programa educativo parte de unas opciones ideológicas explícitas o implícitas. Están en un error los educadores que pretenden ser neutrales en sus explicaciones. El profesor no influye por las cosas que dice, sino por lo que él mismo es y hace. Esto es lo que crea el ambiente, y lo que los alumnos captan es el ambiente. Puede decirse que lo primero que influye es el ser educador; lo segundo, lo que él hace; y lo tercero, lo que dice.

El profesor que lleva a cabo el programa “Escuela Abierta” debe ser “beligerante” con el valor de la responsabilidad porque es un valor deseable para el conjunto de la humanidad así como los valores de la justicia, la solidaridad, la paz. Ser “beligerante” es tomar partido por las causas que promueven el valor: defensa del medio ambiente, sociedad democrática, cultura de la paz, cooperación entre los pueblos, cultura...

Martínez afirma que el contrato legal (responsabilidad) que tiene el profesorado con la sociedad no es suficiente hoy. Es necesario avanzar hacia un nuevo modelo de relación que incorpore elementos éticos y morales y que denominamos contrato moral.<sup>157</sup>

Este contrato moral supone, pues, alcanzar unos vínculos de “responsabilidad” en relación a la sociedad, con la persona que se está educando y con el momento socio-cultural que se está viviendo.

En definitiva, para que la escuela eduque responsablemente se necesitan de educadores convencidos y comprometidos con el proyecto de hacer un mundo más justo y solidario. Es verdad que es este Programa pretende sólo un cambio de actitudes, pero no olvidemos que detrás de las actitudes están los valores y éstos no se enseñan, se transmiten con el ejemplo de la vida.

Después de esta aclaración básica, enumero algunos rasgos que debe tener los educadores que llevan un Programa de estas características.

*Identidad (SER) del educador:*

- Consecuente con sus convicciones.
- Buen comunicador.
- Respeto por el alumno.
- Amor por la verdad.
- Participa en grupos y asociaciones.
- Buen trabajador en el ejercicio de su profesión docente
- Equilibrio afectivo.
- Asertividad y capacidad de decisión.

---

<sup>157</sup> MARTÍNEZ MARTÍN, M (2000): *El contrato moral del profesorado*. DDB. Bilbao, p. 9.

### *Conocimientos (SABER) del educador*

- Está atento a las noticias de la actualidad.
- Conoce cuáles son los derechos y deberes básicos de todo ciudadano.
- Investiga sobre las causas que provocan los principales problemas sociales.
- Tiene un sentido crítico ante la realidad.
- Competencia cultural. Conoce cuáles son los recursos educativos necesarios para atender a los alumnos en este tema.
- Conoce cuáles son las principales organizaciones que trabajan por el desarrollo y la paz entre las personas.

### *Habilidades (SABER HACER) del educador.*

- Trabajo en equipo.
- Domina las técnicas didácticas para el cambio de actitudes.
- Es un experto en comunicación.
- Capacidad de liderazgo

Los profesores que aplicaron el programas tienen una titulación adecuada para el desempeño de su tarea. En concreto, el equipo de 3º y 4º de Secundaria está altamente motivado para aplicar programas de formación en actitudes. De hecho, el equipo de tutores se reúne semanalmente con la finalidad de mejorar el clima escolar y realizar una buena orientación tutorial. Con ellos se puede contar para aplicar el Programa que exponemos en este trabajo.

### **1.2.3 Los voluntarios**

La gran novedad de los agentes educativos que participan en el programa son los voluntarios de la Asociación Trastévere-VES<sup>158</sup>. que han sido entrenados especialmente para acompañar a los alumnos en las visitas y las actividades.

---

<sup>158</sup> Para la realización de este Programa es necesaria la colaboración de “voluntarios” que tengan un contacto directo con la realidad de los barrios y las ONG’s. Estos voluntarios son miembros de la Asociación Trastévere-VES que tiene como finalidad acompañar a exalumnos del colegio en la acción

Los voluntarios están preparados para realizar este acompañamiento, no sólo con algún año de experiencia en acción social sino con la capacidad de reflexionar sobre la realidad. Los alumnos son “exploradores” de la realidad que son acompañados por jóvenes, buenos conocedores de la misma.

Los voluntarios son verdaderos educadores pues ayudan a los alumnos a adquirir una visión de la realidad más crítica, ofrecen modelos éticos para la acción y demuestran con su vida que es posible ser responsable con los más desfavorecidos socialmente.

Sin haberlo planificado, con los voluntarios nos hemos encontrado con una auténtica “agencia educativa”<sup>159</sup> con capacidad de generar estímulos para el desarrollo personal y comunitario, realizar propuestas de acción, ofrecer normas de conducta y propiciar modelos de intervención. El voluntariado como agencia educativa puede desarrollar muchos valores: la acogida, la gratuidad, el desinterés, la cooperación, la tolerancia, la comprensión, la solidaridad y la justicia.

Aranguren<sup>160</sup> ha reflexionado sobre las relaciones entre la escuela y el mundo del voluntariado social. Desde una visión amplia de la educación, propone que los alumnos tengan experiencias de servicio y voluntariado dentro y fuera de la escuela. Las acciones destinadas a acercar los problemas sociales al currículum ordinario, enriquece el aprendizaje y motiva a los alumnos a estudiar de modo más significativo.

La actual legislación sobre el voluntariado, especialmente la ley sobre voluntariado en la escuela, propicia la intervención de voluntarios en programas escolares. Entre las medidas aprovechables del Plan de Voluntariado en la Escuela<sup>161</sup> destaco las siguientes:

---

social de los barrios marginales; especialmente en el mundo de la infancia. Estos voluntarios tienen la obligación de estar disponibles para acompañar a los alumnos a conocer la realidad social de los barrios.

<sup>159</sup> ESCÁMEZ, J y otros (1995): El voluntariado como agencia educativa. En: *Acción Educativa y comunicación social*. Valencia. Tirant lo Blanc.

<sup>160</sup> ARANGUREN GONZALO, L.A., (1998): *Reinventar la solidaridad. Voluntariado y Educación*, PPC, Madrid,

<sup>161</sup> PLAN DE VOLUNTARIADO EN LA ESCUELA. Orden de 11 de octubre de 1994, por la que se regula la actividad de voluntariado en los centros públicos que imparten enseñanzas de régimen general. En: *Comunidad Escolar*. 2 de noviembre de 1994. Madrid.

- Promocionar en los centros de enseñanza la realización de actividades monográficas sobre participación social, ONG y acción voluntaria (Actuación 1.2.5)
- Promover la suscripción de acuerdos entre los centros educativos y las ONG de su entorno próximo, para la realización conjunta de proyectos-piloto que incorporen a los/as escolares interesados/as en colaborar como voluntarios/as (Actuación 2.1.4)
- Promover, a través de las Asociaciones de Padres, la realización de un voluntariado familiar que suponga la implicación de acciones de voluntariado de los miembros de la unidad familiar. (2.1.7)
- Fomentar la creación en los Institutos de Enseñanza Secundaria y de Formación Profesional así como en las Universidades, de puntos informativos sobre voluntariado y ONG (2.1.9)
- Apoyar a los programas de voluntariado que las ONG llevan a cabo en los diferentes ámbitos, familiar e institucional, para promocionar la calidad de vida de los/las menores, prevenir y erradicar el maltrato infantil y, en general, mejorar las condiciones familiares y sociales para favorecer el desarrollo personal de los/las menores. (2.4.3.)
- Respalda las acciones de voluntariado que en el seno de las ONG tiendan a difundir la educación de la juventud en valores personales y de convivencia y en hábitos de vida saludable con especial atención a la promoción de actitudes de responsabilidad frente a la drogodependencia, a la violencia, al racismo y a la xenofobia (2.4.4.)



## **2. PREPARACIÓN DEL PROGRAMA**

### **2.1. Objetivos.**

Es evidente que un buen programa educativo tiene que arrancar de un análisis de la realidad y, según se nos manifieste, establecer los objetivos que persigue para mejorarla. No debe pretenderse en un programa realista establecer unos objetivos demasiado ambiciosos, sino razonables y concretos para dar una solución parcial al problema planteado.

Analizando los valores que viven los jóvenes en general y los estudiantes de Secundaria llegamos a las siguientes convicciones: No existe una predisposición positiva a colaborar en la mejora de la sociedad, hay una práctica ausencia de compromiso social y participación en los asuntos públicos, se desconoce en profundidad la realidad social y tienen una falsa conciencia de que los problemas sociales no son asunto suyo. En definitiva, los alumnos no tienen conciencia de su responsabilidad ante la sociedad.

Pero, para que las actividades del programa “Escuela abierta” sean realmente efectivas con los alumnos, la intervención educativa ha de tener presente al resto de agentes educativos que intervienen: Entidad Titular, profesores y voluntarios.

En concreto, para aplicar las actividades programadas, detectamos una insuficiente preparación del profesorado y de los voluntarios en técnicas de cambio de actitudes. Para subsanar esta situación, nos propusimos realizar algún encuentro con ellos, con la finalidad de prepararlos para aplicar bien el programa.

En definitiva, en el programa tiene que quedar explicitados, a partir del diagnóstico efectuado, los objetivos a conseguir tanto por la población a la que va dirigido específicamente (adolescentes de 14-16 años) como por aquellos agentes (Entidad Titular, profesores, voluntarios) que, interviniendo

directamente en las actividades, facilitan la consecución de los objetivos perseguidas con la población de los estudiantes.

Señalamos seguidamente los objetivos establecidos para cada uno de los agentes que intervienen en el desarrollo del programa.

PARA LA ENTIDAD TITULAR.

- a. Facilitar la aplicación de la investigación con las características diseñadas.
- b. Adoptar el programa “Escuela Abierta” como instrumento importante del proyecto curricular del centro.

PARA LOS ALUMNOS.

- c. Adquirir una conciencia crítica de las causas de la pobreza y marginación social y la respuesta que da la Sociedad y la Iglesia a ellas.
- d. Conocer la estructura de funcionamiento de Asociaciones de Solidaridad.
- e. Apreciar el testimonio de los voluntarios y en especial, del compromiso de los cristianos con los más necesitados.
- f. Acercarse a la problemática social que los barrios de Valencia presentan.
- g. Ejercitarse en el trabajo en equipo.
- h. Tener una experiencia de servicio entre los alumnos de Primaria del colegio.

PARA LOS PROFESORES.

- a. Tomar conciencia del protagonismo que tiene el profesor en la educación en valores.
- b. Trabajar en coordinación con los demás profesores de nivel.
- c. Adquirir los conocimientos básicos sobre el concepto de responsabilidad social.
- d. Aprender nuevas técnicas de cambio de actitudes.
- e. Relacionarse con voluntarios que trabajan en organizaciones cívicas.

PARA LOS VOLUNTARIOS.

- a. Tomar conciencia que son verdaderos agentes educativos de los alumnos que participan en el programa.
- b. Conocer las finalidades y estructura del programa de investigación.
- c. Trabajar en coordinación con los profesores.

## **2.2. Preparación de los educadores.**

LA ENTIDAD TITULAR Y LA DIRECCIÓN.

De entrada, la entidad titular y el equipo directivo valoran enormemente toda acción educativa destinada a concienciar socialmente a los alumnos y a facilitarles posibilidades para ejercer la solidaridad efectiva con los más necesitados; sin embargo no sabe cómo canalizar estas inquietudes ni qué supondría llevarlas a la práctica.

*Entrevista con el director del colegio.* Con meses de antelación, me entrevisté con el director para explicarle los objetivos de la investigación y solicitarle permiso para realizarla en el colegio. En grandes rasgos, le expuse en qué consistía y me invitó a participar en una reunión del equipo directivo para exponer el programa con más detenimiento.

*Reunión con el equipo directivo.* Expuse el programa de investigación pues suponía alterar la programación normal de los alumnos y realizar actividades fuera de lo común. Les advertí de la novedad de las actividades:

- Trabajo interdisciplinar.
- Colaboración de voluntarios.
- Salir de clase en horas extraescolares.
- Trabajo cooperativo.
- Responsabilidad de los tutores.
- Coordinación entre Primaria y Secundaria.
- Sistema de evaluación.

Lógicamente, la dirección se mostró inquieta sobre las actividades que implicaban salir de clase pero en general, se mostró bastante favorable a las actividades propuestas pues suponían canalizar un aspecto educativo que les interesaba impulsar en el colegio. Me indicaron la conveniencia de reunir a los profesores para concienciarles sobre la importancia de este programa

LOS PROFESORES.

*Concienciación a todos los profesores.* En una reunión de preparación y programación de curso tuve la oportunidad de reunir a los profesores para concienciarles sobre la importancia que tiene la educación para la acción social en una escuela cristiana. Les recordé las líneas educativas de las Escuelas

Pías y el deseo que tenía de aplicar un programa de responsabilidad social en el colegio. Lógicamente, les pedí su colaboración en esta empresa.

*Primera reunión con los tutores.* Consideré oportuno que el peso de las actividades lo llevarán los tutores al estar más cercanos a los alumnos y en conexión con el resto de profesores. Me interesaba no vincular la cuestión social sólo con el profesor de sociales o el de religión pues los alumnos debían percibir que desde todas las asignaturas se podía trabajar el sentido de responsabilidad. Así pues, el profesor tutor se constituyó en coordinador del programa con la responsabilidad de conjugar las actividades de las diferentes materias y ser el enlace con la Asociación de Voluntariado que ha colaborado activamente en el programa.

A comienzos de curso me reuní con los tutores de 3º de Secundaria del Colegio, en la reunión semanal que tienen para dar seguimiento a la programación anual. Les expuse la finalidad y la estructura de las actividades dándoles la posibilidad de enriquecerlas con su aportación propia. Ya conocían por sesiones anteriores cuál es la línea pedagógica del Centro y en concreto, la importancia que tiene la “educación para la acción social” en el Proyecto Educativo. Así pues, no me resultó difícil convencerles de la oportunidad y la bondad del programa.

Los tutores se mostraron predispuestos a coordinar las actividades del programa pero manifestaron su falta de formación en cuestiones de educación moral y en las metodologías que les propuse en el programa, la mayor parte novedosas para ellos. Con los profesores no tutores me reuní personalmente con ellos para explicar bien los contenidos y la metodología a aplicar.

Señalamos el mejor momento para aplicar las actividades atendiendo al calendario de exámenes y fiestas. Así pues, quedamos que el primero proyecto se desarrollaría en febrero justo después los exámenes de la 2ª evaluación, el segundo proyecto a final de curso y el tercero, en febrero de 4º de secundaria.

*Segunda reunión con los tutores.* Los profesores debían tener claros los objetivos del programa y la metodología a emplear así que organizamos otra sesión para dialogar sobre las finalidades y las líneas de acción a emplear.

Para concretar esto, redacté unas “líneas de acción educativas para educar en la responsabilidad” que comenté con ellos.

1. El Programa está diseñado para realizar una tesis doctoral en Pedagogía.
2. Tener bien presente cuáles son sus objetivos y sobre todo, la “hipótesis” central de la investigación.
3. Ha de existir una estrecha relación de comunicación y colaboración con el autor del trabajo. Debe existir por tanto, una evaluación continua.
4. Las actividades se han de aplicar con entusiasmo y profesionalidad.
5. El Programa es una Investigación-Acción en la que se ha procurado dar participación a los educadores que lo aplican.
6. Es un planteamiento interdisciplinar y por tanto, exige una buena coordinación por parte del equipo de educadores implicados. Debe existir un consenso en todos los educadores sobre cuál es el concepto y alcances de la responsabilidad social. Para ello, les entregue la definición que he elaborado para esta tesis: *“La responsabilidad social consiste en la adopción de una posición ética por una persona o un grupo social, consistente en el libre y activo compromiso de construir la comunidad humana como una sociedad democrática, sustentable y solidaria”*
7. Educar para la responsabilidad no puede separarse de otros valores como son la tolerancia, la solidaridad, la cooperación, la generosidad, el respeto, la sinceridad, la coherencia, etc... Más aún, la responsabilidad integra a todos ellos porque es la cualidad básica de una persona moral.
8. Los alumnos deben percibir que el Programa está inserto en la programación de las asignaturas ordinarias. La educación en la responsabilidad no es un tema de enseñanza separado o paralelo a las áreas curriculares sino transversal.

9. Hay que evaluar los trabajos y las actividades realizadas, tanto cualitativa como cuantitativamente.
10. Los educadores deben demostrar interés y preocupación por los problemas sociales que existen.
11. Es importante que los alumnos reflexionen sobre la experiencia que han vivido en su relación con el medio social.
12. Facilitar los procesos de comunicación y aprendizaje cooperativo entre los alumnos.
13. Ofrecer una buena información sobre el desarrollo de las actividades a los padres de los alumnos; especialmente cuando tienen que salir fuera del aula.

Aunque no todos los profesores participen en la aplicación directa del Programa, deben conocerlo para apoyarlo desde su relación con los alumnos.

Previamente a cada proyecto me reuní con los tutores para preparar de forma inmediata las actividades.

*Preparación del primer proyecto.* El proyecto “Visita a organizaciones cívicas” lo tuvimos que preparar con mucho cuidado pues suponía sacar a los alumnos del aula fuera de la hora escolar y llevarlos a lugares lejanos a la escuela. Además, acompañados por jóvenes exalumnos desconocidos para ellos.

Redacté una carta a los padres para explicarles los objetivos de la visita, el modo cómo se realizaría. La carta debía ser devuelta firmada por los padres dando permiso para que se realizara esta actividad. Los tutores tenían constancia de la fecha, hora y lugar dónde iría el grupo.

*Preparación del segundo proyecto.* El proyecto “Profes por un día” tenía una mayor complejidad pues suponía coordinar los calendarios de 3º de secundaria con la Primaria. Así pues, tuve que organizar dos reuniones de profesores. La primera con los de secundaria para explicarles cómo debían entrenar a los alumnos para explicar algunos aspectos de la vida de un país del Tercer

Mundo a los niños. La segunda reunión la tuve con los profesores de Primaria para darles unas indicaciones de cómo debían acoger a los alumnos mayores para esta actividad.

*Preparación del tercer proyecto.* El trabajo se centró en que comprendieran bien la dinámica del Puzzle de Aronson que, al aplicarla por primera vez con una población de 130 alumnos, resultaba bastante compleja. Me interesaba también que los profesores comprendieran bien las finalidades de la actividad para que los alumnos no se quedaran en lo anecdótico.

#### LOS VOLUNTARIOS.

Los voluntarios participantes en el programa también tuvieron un pequeño entrenamiento sobre las finalidades y metodología de la actividad. De ellos depende que la experiencia de acceso a la realidad de los barrios y las organizaciones cívicas sea un éxito.

*Reunión con la Junta directiva de la Asociación Trastévere-VES.* Esta Asociación de voluntariado está compuesta por unos 60 voluntarios exalumnos de las Escuelas Pías que colaboran en ONGs insertadas en los barrios de Valencia. La finalidad de esta Asociación es acompañar y formar a los voluntarios de modo que se integren efectivamente en las organizaciones ya constituidas. Con tiempo, les propuse la posibilidad de aprovechar la experiencia de los voluntarios en favor de los alumnos del colegio. La idea les pareció bien y se nombró un joven voluntario que sirviera de enlace entre la Asociación y el colegio.

*Reunión con los voluntarios responsables de campo:* Me reuní con los coordinadores de los campos<sup>162</sup> para explicarles bien el sentido del proyecto y coordinar el modo de trabajo. Deseaba que los voluntarios que participaran en la actividad tuvieran plena conciencia de su papel de “agente educativo del

---

<sup>162</sup> El coordinador de campo es un voluntario más que coordina la acción de un equipo de 4 o 5 jóvenes y está en permanente contacto con la Asociación. Tiene la responsabilidad de formarles para acompañar a los alumnos y organizar el calendario de visitas y actividades.



programa". Para ello, redacté unas líneas de acción para el trabajo con los alumnos.

1. Los alumnos conocerán por vez primera un barrio marginal. Es normal que se sientan inseguros y hasta con un poco de miedo por las falsas imágenes que tienen de la pobreza. Hay que darles confianza y mostrarles que van a sentirse acogidos durante la visita.
2. En el tiempo de la visita, el voluntario ha de contar el modo cómo descubrió la importancia de trabajar gratuitamente por los demás y las motivaciones que ahora tiene.
3. La simpatía es un rasgo que los adolescentes valoran mucho. Hay que demostrar estar contento con la labor que los voluntarios realizan aunque tengan muchas dificultades.
4. No hay que "maquillar" la realidad. El voluntario debe ayudar a los alumnos a penetrar más hondo en los problemas y no quedarse en lo anecdótico. Profundizar en las causas de la injusticia ayuda a sentir la necesidad de comprometerse más.
5. Demostrarles que la práctica del voluntariado es una verdadera escuela dónde se aprende muchos valores; especialmente la defensa de la dignidad humana a través de una responsabilidad activa con los más pobres.

*Reunión de los coordinadores de campo de los voluntarios.* Cada dos meses, el coordinador se reúne con los voluntarios que dependen de él para formarse y evaluar cómo va la acción. En la primera reunión, les expuso el programa "Escuela Abierta" y les pidió disponibilidad y entusiasmo en este servicio que el colegio les pedía.

## **2.3. Estructura interna del programa**

Todo programa educativo es un conjunto de acciones organizadas para conseguir una meta. El programa “Escuela Abierta” tiene un carácter social; es decir, pretende que los alumnos adquieran el valor de la responsabilidad social. La apropiación de un valor es una tarea de mucho tiempo, pero sí está a nuestro alcance que los alumnos tengan actitudes favorables para realizar acciones responsables en el futuro.

Como todo valor, la responsabilidad se adquiere cuando la persona lo ha hecho suyo; es decir, forma parte de su identidad y lo traduce en actitudes y acciones responsables. Reflexionaremos sobre el modo cómo los alumnos pueden apropiarse el valor de la responsabilidad.

Existe una reflexión y una práctica reciente sobre los programas de cambio de actitudes. Hay técnicas pedagógicas muy eficaces para modificar las actitudes. Este programa pretende modificar las actitudes negativas que impiden a los alumnos responsabilizarse de los problemas de la sociedad.

El programa está estructurado en tres unidades didácticas que desarrollamos brevemente en este capítulo. Las actividades concretas y la guía para el profesor están recogidas en los anexos.

### **2. 3.1. Adquiriendo el valor de la responsabilidad.**

Los valores no se adquieren en los libros sino en el dinamismo de la vida ordinaria a través de la experiencia. ¿Cómo podemos ser solidarios con el excluido si antes no lo reconocemos como una persona cercana y con una dignidad?, ¿cómo ser participativo sin colaborar en alguna causa justa?. Por ello, Bárcena y Mèlich<sup>163</sup> hablan de la educación como un “acontecimiento ético” lo que supone partir del contexto o realidad en que viven los educandos y

---

<sup>163</sup> BARCENA, F y MÈLICH, J.C. (2000): *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona, Paidós.

que la realidad sea el punto de llegada, de forma que sea posible conocerla, insertarse en ella y transformarla.

El Programa “Escuela Abierta” pretende que los alumnos vivan las actividades como un “acontecimiento” que les cuestione su manera de ver la realidad de modo que se propongan el mejor modo de mejorarla.

El acontecimiento del encuentro con el “otro” excluido coincide con la dinámica apropiación de la responsabilidad social como valor. Tiene los siguientes momentos:

1. *Primer acercamiento a la realidad social*<sup>164</sup>: A la realidad podemos acceder de forma indirecta (textos, relatos, vídeos, cine, pintura, música...) o de forma directa (visitas, testimonios, encuestas...) El modo directo es el más efectivo siempre que esté bien preparado. En este primer momento, pretendemos provocar en los educandos un conflicto cognitivo que le lleve a plantearse preguntas.

*Dentro de este Programa enviamos a un grupo de alumnos a presenciar un entrenamiento de hockey adaptado a jóvenes minusválidos sensoriales muy graves. De las dos horas que participaron en el encuentro con los minusválidos, los voluntarios trajeron un montón de sensaciones al aula. Estaban realmente impresionados del espíritu de superación con el que jugaban y de lo simpáticos que eran todos. Pero sobre todo, a los alumnos les costaba entender cómo jóvenes de 20 años entrenaban los domingos a las 10.00 de la mañana.*

2. *Diálogo sobre la experiencia*. Se trata de profundizar en los sentimientos producidos en la visita, las primeras conclusiones, las cuestiones nuevas que surgen y las causas de esta situación. Los alumnos viven –saben- de muchas realidades, viven muchas sensaciones y quizá tienen acceso a experiencias excitantes pero todo se les queda en la superficie porque no lo asimilan correctamente. Para interiorizar la experiencia hace falta diálogo, reflexión y

---

<sup>164</sup> En este Programa la “**realidad social**” son las personas atendidas en un Centro Social, los barrios de atención preferente, los profesionales y voluntarios que trabajan por los demás y las Instituciones que se encargan del bien común..

estudio. En este momento, el educador debe escuchar a los alumnos, suscitarles cuestiones nuevas ayudándoles a profundizar en la realidad. De las primeras sensaciones, hay que plantear preguntas de este estilo: ¿Cómo se sentirán con esta minusvalía?, ¿por qué han llegado a esta situación?, ¿por qué los voluntarios dedican tanto tiempo?, ¿por qué lo hacen?, ¿por qué están tan alegres?, ¿de dónde viene su espíritu de superación?, ¿cómo tratan las Administraciones públicas a los minusválidos?

3. *Reconocimiento*. Supone penetrar un poco más en la realidad entrando en relación con el “excluido”, con los voluntarios, con la Asociación. El educando descubre que realizar una visita el domingo por la mañana resulta insuficiente. Siente curiosidad y decide gastar más horas en asistir a los entrenamientos. Conoce a los minusválidos por su nombre y poco a poco, su historia personal y la de su familia. Con el tiempo entabla un vínculo de amistad fuerte. El educando ha puesto “nombre” a la exclusión y lo ha incorporado a su propia experiencia vital. Reconoce al “otro” y empatiza con su situación de sufrimiento.

*“Si el que educa no es capaz de sufrir con el sufrimiento del otro, si el sufrimiento del otro no es más importante que el propio sufrimiento, si no hay compasión, no hay educación como acontecimiento ético”.*<sup>165</sup>

En este momento, se puede decir que “el otro” ha tenido el poder de cambiar mi percepción de la realidad, de la cultura, de la vida; incluso de Dios.

Para vivir esta experiencia de “reconocimiento” hace falta un compromiso como voluntario; responsabilidad difícil de tomar durante el tiempo escolar. Para ello, sería posible realizar sencillas “experiencias de acompañamiento” junto a otros voluntarios más experimentados.

4. *Acción transformadora*. La relación de ayuda es transformadora porque humaniza las relaciones, base de toda estructura social. En este momento, el educando –ya voluntario- descubre la importancia de participar en las

---

<sup>165</sup> BARCENA, F y MÈLICH, J.C. (2000): *La educación como acontecimiento ético*, Obr. cit. p. 193

estructuras de una Asociación y de reivindicar leyes justas ante la Administración. Sabe que no basta con dar un tiempo como acompañante de minusválidos sino que hay que luchar con ellos por sus derechos, hay que sensibilizar a la sociedad para que haya una buena integración. En definitiva, hay que abrirles posibilidades para mejorar su vida.

La solidaridad no es sólo un sentimiento moral por el que nos reconocemos deudores de la situación del “otro vulnerable”. Es también un compromiso político, una ética política que se plantea el sufrimiento de los hombres en toda su radicalidad.

*“Cuando, por el contrario, la comunidad incluye a los fracasados o vencidos, cuando tiene en cuenta la historia del sufrimiento, la ética sólo puede ser política porque sólo se puede tomar en serio al desigual cuando se cuestiona al otro que causa la desigualdad. La ética compasiva cuestiona la desigualdad real. Por eso, es política”.*

166

Los alumnos pueden, de acuerdo a su edad, colaborar en una acción transformadora: recoger firmas, concienciar al resto del colegio, recoger fondos, “apadrinar a un niño”, hacer una manifestación, pintar un mural, escribir al periódico denunciando una situación, comprometerse en una tarea solidaria dentro del colegio, en la familia...

5. *Movilización.* Conscientes de un problema determinado, se trata de ejercer la ciudadanía, movilizándolo a la sociedad civil para que cambie el curso de una situación. Ello se realiza fundamentalmente a través de asociaciones cívicas, partidos políticos y sindicatos.

---

<sup>166</sup> REYES MATE. (1991b): *La razón de los vencidos*. Anthropos. Barcelona, p. 20

### **2.3.2. La responsabilidad social, como ACTITUD.**

Sería muy pretencioso que los alumnos adquirieran totalmente el valor de la responsabilidad social en un programa como el que presentamos. Los estudiantes adquieren los valores con un trabajo de años y con la propuesta de experiencias significativas desde la infancia. Pero sí está a nuestro alcance intervenir para cambiar las actitudes hacia la responsabilidad social de modo que se dé una mejora significativa tras su aplicación.

Un programa de cambio de actitudes es un plan de acción sistemático y coherente destinado a un fin muy concreto; en nuestro caso, un aumento de la capacidad de responder (responsabilidad) a los requerimientos de la realidad social.

Según Escámez <sup>167</sup>, todo buen programa de cambio de actitudes debe elaborarse según los siguientes criterios:

*Adaptado* a la realidad dónde va a ser aplicado diagnosticando con la mayor exactitud posible las características del problema.

*Realista; es decir, con un diseño realizable en la escuela y con el equipo de educadores que hay. Un programa innovador debe realizarse por educadores que no se dejen arrastrar por las inercias academicistas de la escuela y estén dispuestos a asumir más trabajo del que les toca. Al mismo tiempo, deben de comprometerse con los valores que intentan transmitir.*

Nuestro programa es realista porque cuenta con el compromiso del equipo directivo y el entusiasmo del equipo de educadores. Es realista puesto que propone actividades adaptadas a las capacidades de los alumnos y goza del apoyo externo de jóvenes voluntarios que apoyan las acciones. Es realista porque tiene conciencia de su corta duración en el tiempo y, por tanto, sólo pretende ser una ayuda más en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este programa habría que trabajarlo con más experiencias educativas en la misma línea.

---

<sup>167</sup> ESCÁMEZ(1990): *Directrices para la elaboración de programas preventivos en drogodependencias*. Madrid. Dykinson. pp. 196-197.

*Unidad de diseño*, que queda especificado en el apartado siguiente. Esta unidad debe tener un objetivo específico, unos contenidos precisos, las acciones que debe realizar el profesor y el alumno para aprender los contenidos, las asignaturas, materiales y técnicas pedagógicas empleadas. Por último, el sistema de evaluación empleado para verificar la eficacia del programa. Con algunas carencias que más adelante explicaré, he procurado seguir el esquema de la investigación-acción propuesto por Pérez Serrano<sup>168</sup>.

*Flexible*: que permita huir de la excesiva rigidez de los objetivos, tanto en su formulación como en la elección de medios para conseguirlos. Dentro de la unidad de diseño del programa, hemos procurado dar iniciativa a los profesores que lo han aplicado con la finalidad de que lo sientan como algo propio inserto en el propio plan educativo.

Así pues, las actividades diseñadas en este programa están destinadas a que el alumno conozca mejor la realidad y así poder tener unas creencias más acertadas y objetivas sobre la misma. De este modo, tendrá una mejor disposición a realizar conductas solidarias en el futuro.

### **2.3.3. Unidades didácticas.**

El programa “Escuela abierta” se compone de tres unidades didácticas, a cada una de las cuáles les denominamos “proyecto”. Las unidades se realizan básicamente en el segundo trimestre, cuando el curso está bien comenzado. El programa está diseñado de modo que los alumnos, a medida que van avanzando en los proyectos van penetrando en la realidad con mayor implicación. Cuando los tres proyectos están aplicados, los alumnos deberían estar motivados para insertarse en una Asociación de Voluntariado.

Los tres proyectos son:

- Visitar una organización con fines solidarios.

---

<sup>168</sup> PEREZ SERRANO,G (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid. Dyckinson.

- Hacer de profesor a los niños de Primaria por un día.
- Acercarse a la realidad social de un barrio de Valencia.

Cada “proyecto” consta de dos momentos separados por un núcleo central que llamamos “acción”.

La “acción” es el momento en el que los alumnos entran en contacto con la realidad social a través de una visita, un estudio de campo, la escucha de un testimonio y la realización de un servicio. La acción coloca al hombre en el mundo de los otros y le sitúa existencialmente en el mundo en el que vive.

La acción es una escuela de realización personal; no en la perspectiva de sentirse uno bien consigo mismo, sino en la perspectiva de la constante insatisfacción personal ante una realidad inacabada e injusta que lleva a un deseo sincero de cambio personal y social.

*“Actuando nos recreamos continuamente. En el menor de nuestros actos está contenida la posibilidad de transfiguración de toda una vida”.*<sup>169</sup>

Antes de la “acción”, consistente en unas sesiones en el aula destinadas a realizar una primera aproximación a la realidad, conectando con los conocimientos y experiencias previas de los educandos. Si la “acción” tiene cierta complejidad, como la visita acompañada a una centro social, debe prepararse con sumo cuidado. El profesor debe provocar en los alumnos la curiosidad por explorar la realidad y hacerse preguntas sobre ella.

Después de la “acción”; otras sesiones en el aula destinadas a profundizar en la realidad que han conocido y compartir la experiencia tenida con el resto de los compañeros de clase. Cuantas más asignaturas participen en el proyecto, más eficacia educativa tendrá.

---

<sup>169</sup> LACROIX, J (1997): *Persona y Amor*. Madrid. Caparrós. p. 19



## **A. Primer Proyecto: Visita a una organización con fines solidarios.**

### OBJETIVOS.

- Adquirir una conciencia crítica de las causas de la marginación social y la respuesta que da la Sociedad y la Iglesia a ellas.
- Conocer la estructura de funcionamiento de Asociaciones de Solidaridad.
- Valorar el testimonio de los voluntarios y en especial, del compromiso de los cristianos con los más necesitados.

*Tiempo de aplicación:* Durante el segundo trimestre de 3º de ESO.

*Responsables del proyecto:* Tutores, profesores de Religión, Ciencias Sociales, Valenciano, Castellano y Dibujo. Equipo educativo: Asociación TRASTÉVEREVES.<sup>170</sup>

### CONTENIDOS.

#### Conceptos

- Tipos de Asociaciones.
- Rasgos de una organización de voluntariado.
- Responsabilidad solidaria y voluntariado social.
- Necesidades básicas del ser humano.
- El “pobre” en el Nuevo Testamento.
- Rasgos de una vocación de servicio.
- Las ONGs de carácter católico.
- La Iglesia como servidora.

---

<sup>170</sup> Asociación de Voluntariado que pretende concienciar a los jóvenes sobre los problemas sociales que generan marginación.

### Procedimientos.

- Realizar una entrevista oral.
- Redacción de una entrevista.
- Diseño y elaboración de una revista.
- Uso del programa informático para procesar textos.
- Trabajo en equipo.
- Exposición ordenada y argumentada de la visita realizada.
- Análisis e interpretación de caricaturas, ideogramas, etc.

### Actitudes.

- Apertura de mente para valorar positivamente la asociación visitada.
- Actitud crítica respecto a las situaciones de injusticia social.
- Respeto y admiración hacia las personas voluntarias.
- Tolerancia sin indiferencia ante diversas concepciones e interpretaciones de la realidad.
- Estimación de todas las personas como fines en sí mismas, sujetos de dignidad y dotados de libertad responsable.
- Sensibilidad ante los problemas y las necesidades de los demás.
- Aprecio de la labor de las Organizaciones No Gubernamentales y colaboración con ellas en la defensa de la justicia y del medio ambiente.

## DESARROLLO DE LAS SESIONES <sup>171</sup>

### *Antes de la acción.*

Primera sesión: Concepto de organización de voluntariado y su clasificación. (CP<sup>172</sup>).

Segunda sesión: Organizaciones de voluntariado Preparar la visita: (CP).

Tercera sesión: Geografía de las necesidades humanas. (Sociales).

Cuarta sesión: Necesidades de nuestra ciudad. (Sociales)

Quinta sesión: ¿Por qué soy voluntario? (Castellano)

Sexta sesión: Modo de redactar una revista. (Castellano).

Séptima sesión: Diseño y maquetación de una revista. (Plástica)

Octava sesión: Lectura comprensiva sobre voluntariado. (Valenciano)

### *Acción: Visita a las organizaciones.*

*Una vez que en el aula se ha trabajado el tema con la finalidad de preparar la visita, se asigna a cada grupo un voluntario y una Asociación a la que realizar la visita. La hora para esta actividad estará en función de los horarios de las organizaciones. Para Valencia capital, tenemos seleccionadas una lista de organizaciones con sus personas de contacto.*

### *Después de la acción.*

Una vez que la visita ya se ha realizado.

Novena sesión: Seguimiento de la visita (Tutoría)

---

<sup>171</sup> Cada sesión está más detallada en el Anexo "Materiales para el profesor".

<sup>172</sup> Tutor. Coordinador del programa

Décima sesión: Exposición de los trabajos. (1 o 2 sesiones). Para realizar la exposición a los compañeros tienen 10 minutos. Pueden exponer con un mural, diapositivas, un vídeo, una presentación de ordenador, una dramatización, una conferencia, etc...

Undécima sesión: La opción de Jesús por los pobres. (Religión)

Duodécima sesión: “Voluntarios” de por vida: los religiosos. (Religión)

Treceava sesión: Organizaciones católicas no gubernamentales (Religión)

*Materiales para uso del alumno.*<sup>173</sup>

- ¿Qué tengo? (Documento 1)
- Cuadro de necesidades básicas (Doc 2)
- Esquema “Causas de segregación social” (Doc 3)
- Texto “Empecé asustada, acabé entusiasmada” (Doc 4)
- Carta a las Asociaciones (Doc 5)
- Carta a los padres de los alumnos (Doc 6)
- Listado de Asociaciones (Doc 7)
- Ficha de visita (Doc 8)
- Dibujos “Jesús y los pobres” (Doc 9)
- Texto “Jesús cercano a los necesitados” (Doc 10)
- Texto: “Junto a los marginados” (Doc 11)
- Testimonio: “Vivir la consagración con los indígenas” (Doc 12)
- Decálogo de un joven misionero” (Doc 13)

*Evaluación.*

*Elaboración de una revista. Los alumnos deben elaborar una revista en la cuál se tome constancia de la visita realizada. Este trabajo valora*

---

<sup>173</sup> En Anexo 3 “Materiales para el alumno”

*fundamentalmente los procedimientos empleados durante el desarrollo del proyecto.*

*Cada uno de los profesores implicados en el programa valorará un aspecto distinto de la revista.*

- *Lengua española: Expresión escrita y distribución de los contenidos. Exposición oral de la visita.*
- *Sociales: Contenidos y reflexión crítica sobre la realidad.*
- *Dibujo: Maquetación y presentación de los contenidos.*
- *Religión: Redacción sobre la presencia del cristiano entre los pobres.*

*Valoración del voluntario acompañante. El voluntario que acompaña al equipo de alumnos a la Asociación debe dar constancia al tutor de que han asistido a la visita y se han tomado interés.*

#### *Técnicas empleadas.*<sup>174</sup>

<b>Técnica.</b>	<b>Tema</b>	<b>Sesión</b>
Lluvia de ideas	Concepto de organización	1ª
	Causas de la segregación social	4ª
Juego de simulación	Dinámica necesidades básicas	3ª
Encuesta	Causas marginación social	4ª
Modelado no participativo	Historia real de una voluntaria	5ª
Modelado participativo	Entrevista a un voluntario	6ª
Proyecto	Diseño de una revista	7ª
Aproximación didáctica	Exposición de trabajos	10ª
Comunicación persuasiva	Presentación de cómics	11ª
	Vídeo de un testimonio vocacional	12ª
	Vídeo O.N.G	13ª
Foro	Exposición de los trabajos de la revista	

<sup>174</sup> La descripción de las técnicas se encuentran en el anexo 4.

## **B. Segundo Proyecto: “Profes” por un día.**

### OBJETIVOS.

1. Estudiar un país del Tercer Mundo desde diferentes puntos de vista: economía, cultura, historia, etc...
2. Buscar y ordenar la información sobre un país con la metodología de grupo de investigación.
3. Explicar a los niños de Primaria lo investigado en el equipo.

*Tiempo de aplicación:* Último mes del curso de 3º de ESO.

*Responsables del proyecto:* Tutores, profesor de sociales y de castellano.

### CONTENIDOS

#### **Conceptos**

- ¿Qué es el Tercer Mundo?
- Interdependencia Norte-Sur.
- La globalización económica, social y cultural.
- La deuda externa.
- Desarrollo económico y social.

#### *Procedimientos.*

- Trabajo en equipo.
- Exposición ordenada y argumentada de una investigación bibliográfica.
- Análisis e interpretación de caricaturas, ideogramas, etc.
- Lectura y análisis de un texto sociológico.
- Representación en gráficos de variables estadísticas
- Investigaciones bibliográfica sobre un tema dado

- Investigaciones directas en hemerotecas, archivos, etc.
- Lectura de imágenes: fotografías, mapas, etc.
- Interrelación de variables: demográficas, económicas, etc.
- Planificación de una clase para los niños de Primaria.
- Exposición didáctica a niños de Primaria.
- Elaboración de materiales didácticos adaptados a los niños.

*Actitudes.*

- Valorar el trabajo de los misioneros en países del Sur.
- Sentido crítica respecto a la injusticia social producida por la desigual distribución de la riqueza entre el Sur y el Norte.
- Aprecio de la labor de las ONGs para el desarrollo y colaboración con ellas en la defensa de la justicia y del medio ambiente.
- Apertura de mente para valorar positivamente diferentes culturas
- Actitud científica ante documentos y opiniones.
- Disponibilidad para dar una clase a los niños de Primaria.

DESARROLLO.

*Antes de la ACCIÓN.*

Con los alumnos de ESO.

Primera sesión: Testimonio: presencia social de la Iglesia en algún país del Tercer Mundo (Religión)

Segunda sesión: Análisis de la Interdependencia Norte-Sur. Planteamiento del trabajo (Sociales)

Tercera sesión: Lectura y análisis de textos (Castellano).

Cuarta sesión: “Dar una clase” a los niños de Primaria (Castellano)

Quinta sesión: Organización de los contenidos (Sociales)

Con los profesores de Primaria.

Sesión del Claustro de Primaria: Explicar los objetivos y la metodología que va a seguir la actividad para que vayan mentalizando a los alumnos.

*Acción: Clase a los niños de Primaria.*

*Una vez que el equipo de investigación ha preparado el tema y se ha reunido para programar el modo de presentarlo a los niños de Primaria, se ejecuta la acción esperada.*

*Se escoge con bastante antelación una mañana entera de junio en la que los alumnos de 3º de ESO y 2º a 6º de Primaria estén libres para realizar esta actividad que tendrá el siguiente orden:*

- *Primera parte de la mañana: Ultimear por equipos las actividades que se harán después del recreo. Los equipos deben presentar al tutor un guión de cómo van a presentar el tema (contenidos, metodología).*
- *Segunda parte de la mañana: El equipo de alumnos de 3º de ESO se desplaza a la clase asignada y comienza las actividades según el guión aprobado por el tutor.*

*Después de la visita: Evaluación.*

Una vez que la visita ya se ha realizado.

Sexta sesión: Evaluación de la visita (Tutoría)

Séptima sesión: Exposición de los trabajos. (1 o 2 sesiones). Para realizar la exposición a los compañeros tienen 10 minutos. Pueden exponer con un mural, diapositivas, un vídeo, una presentación de ordenador, una dramatización, una conferencia, etc...

*Materiales didácticos para el alumno.*

- Texto: "Historia de un mundo pequeño" (Doc 14)
- Comida y bebida para el juego "la merienda del mundo".



- Bibliografía y sitios de Internet sobre algunos países del Tercer Mundo.

### *Evaluación.*

*Los alumnos deben elaborar un trabajo monográfico en la cuál se recojan los contenidos de la investigación y se adjunte la guía didáctica empleada para realizar la exposición.*

*Lengua española: Expresión escrita y exposición de los contenidos.  
Exposición oral del tema.*

*Sociales: Guía didáctica de la clase.*

*Tutoría: Diálogo sobre la experiencia de servicio tenida con los niños.*

*Valoración del maestro de Primaria. La sesión que los alumnos han dado en una clase de Primaria es valorada por los maestros según los siguientes criterios:*

- *Preparación previa con el profesor de aula.*
- *Soltura en la exposición del tema.*
- *Adaptación didáctica a la edad.*

*Con estos datos, escribe un pequeño informe para el tutor y los profesores de lengua y sociales.*

### *Técnicas empleadas.*

<b>Técnica.</b>	<b>Tema</b>	<b>Sesión</b>	<b>Proyecto</b>
Comentario de texto	Historia de un mundo pequeño	3ª	2º
Modelado participativo	Testimonio de un cooperante	1ª	2º
Aprendizaje-servicio	Trabajo de maestro con los niños	4ª	2º
Grupo de investigación	Investigación sobre un país.	5ª	2º
Foro	Exposición de las monografías sobre el país.	7ª	2º

## **C. Tercer Proyecto: Escuelas abiertas al barrio.**

### OBJETIVOS

1. Estudiar la realidad de los barrios de Valencia donde están los colegios de Escolapios y Escolapias. (Urbanismo, Instituciones, comercio, equipamientos, historia...)
2. Acercarse a la problemática social que cada barrio presenta.
3. Trabajar cooperativamente.

*Tiempo de aplicación:* Durante el segundo trimestre de 4º de ESO.

*Responsables del Proyecto:* Tutores, profesores de Religión, Ciencias Sociales, Ética, Valenciano, Castellano y Dibujo.

### CONTENIDOS

#### **Conceptos**

- El barrio dentro de la ciudad.
- Los servicios públicos.
- Organización cívico-social.
- Organización de una parroquia.
- Civismo y responsabilidad solidaria
- La pobreza en una gran ciudad.

#### *Procedimientos.*

- Capacidad de trabajo en equipo.
- Investigación de campo sobre un barrio de Valencia.
- Análisis e interpretación de caricaturas y canciones.
- Lectura y análisis de un texto sociológico.

- Planificación de una clase para los niños de Primaria.
- Elaboración de recursos audiovisuales para exponer el trabajo en clase.
- Comparación de la realidad de diferentes barrios de Valencia.

*Actitudes.*

- Valorar el trabajo que realizan las organizaciones sociales de un barrio.
- Sentido crítico respecto a la exclusión social que genera una gran ciudad.
- Aprecio de la labor de las profesiones de servicio público.
- Diálogo y apertura hacia otras realidades sociales.
- Reconocimiento de la necesidad de reflexión ética en la vida personal y colectiva.
- Respeto a las actitudes, normas y valores de la convivencia democrática.

DESARROLLO.

*Preparación de la visita en el aula.*

Primera sesión: (Tutoría) Una mirada crítica a nuestra ciudad.

Segunda sesión: (Tutoría) ¿Conocemos nuestro barrio?. Preparamos la visita a un barrio.

*Tercera sesión: (En Plástica) Modo de realizar una presentación de diapositivas.*

*Acción: Visita al barrio.*

*Una vez que en el aula se ha trabajado el tema con la finalidad de preparar la visita, se asigna a cada grupo un voluntario y una Asociación a la que realizar la visita. La hora para esta actividad estará en función de los horarios de las organizaciones. Para Valencia capital, tenemos*

*seleccionadas una lista de organizaciones con sus personas de contacto.  
(Ficha 7)*

### *Trabajo sobre la visita*

Cuarta sesión: Primeras impresiones de la visita y organización del trabajo de exposición.

Quinta sesión: Exposición de los trabajos.

Sexta sesión: Diálogo-debate en clase: comparación de barrios.

### *Materiales didácticos para el alumno.*

- Reporteros (Doc 15)
- Selección de canciones (Doc 16)
- Dibujos sobre la despersonalización de una gran ciudad (Doc 17)
- ¿Qué sabes de tu barrio? (Doc 18)
- Guiones para entrevista en los barrios. (Doc 19)
- Cámara de fotos para el trabajo de campo.

### *Evaluación.*

- Lengua española: Elaborar una presentación de diapositivas en la cuál se tome constancia de la visita realizada. Este trabajo evalúa fundamentalmente los procedimientos empleados durante el desarrollo del proyecto. Evaluamos interdisciplinariamente los procedimientos empleados.
- Lengua española: Informe escrito sobre la visita según guión.
- Religión: Organización de una parroquia.
- Ética: Comentario de texto sobre “Individualismo hedonista” (Doc 20)

- Ética: redacción de dos folios “Somos responsables de hacer nuestro barrio más humano”

*Técnicas empleadas*

Comunicación persuasiva	Discoforum	1ª	3º
	Diálogo sobre tiras cómicas	1ª	3º
Puzzle de Aronson	Trabajo cooperativo (Visita barrio)		3º
Debate	Situación de los barrios	6ª	3º
Comentario de texto	Individualismo hedonista	6ª	3º

### 3. APLICACIÓN DEL PROGRAMA.

#### 3.1. Cómo se desarrolló.

De entre los autores que explican cómo desarrollar bien una Investigación Acción (I-A)<sup>175</sup> sigo el modelo metodológico tal como lo presenta Contreras<sup>176</sup> quien concibe la I-A como un proceso continuo, en espiral, de acción-observación-reflexión-nueva acción.

Siguiendo como hilo conductor los diferentes momentos de este modelo, paso a narrar cómo se desarrolló en la realidad el programa “Escuela Abierta”.

En primer lugar, hay que delimitar y *definir el problema a investigar*. El problema es una necesidad sentida o una dificultad encontrada en la práctica educativa que los educadores desearían mejorar. En ocasiones, el problema se identifica cuando se examinan las diferencias entre lo que es la práctica social y educativa en una situación concreta y lo que se pretende que sea. Hay problemas muy complejos que son la suma de otros más simples; así pues, para estudiarlos siempre hay que acotar el problema y no querer solucionar todo.

La inquietud por realizar esta investigación nace de constatar en la diaria práctica docente cómo en las nuevas generaciones de niños y jóvenes hay un creciente individualismo que trae como consecuencia un desinterés por “el bien común”. Los educadores nos quejamos continuamente de que los alumnos no participan y que son insensibles ante los problemas sociales y están como embriagados por el consumo y la vida fácil.

---

<sup>175</sup> HONKINS, D (1989): *Investigación en el aula. Guía del profesor* (1ª ed) Barcelona PPU. KEMMIS, S y McTAGGART, R (1988). *Cómo planificar en investigación-acción*, Barcelona: Alertes. KEMMIS, J (1992) “Mejorando la educación mediante la investigación-acción”. En: *La investigación-acción. Inicios y desarrollo*. Madrid. Popular. ELLIOT, J (1986): *Investigación-acción en la escuela*. Valencia: Generalitat. PEREZ SERRANO, G (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Madrid: Dyckinson.

<sup>176</sup> CONTRERAS DOMINGO, J.(1994): *¿Cómo se hace una Investigación-Acción?*. En: Cuadernos de Pedagogía nº 224. Edición en CD-ROM.

Aunque se escribe mucho sobre la importancia de educar en valores a los alumnos, la realidad es bien distinta y nuestras escuelas andan más preocupadas por cumplir bien los programas de contenidos cognitivos (matemáticas, lenguaje...) que por formar ciudadanos responsables. Prueba de ello es que las escuelas con mayor prestigio son aquellas que dan “buenos niveles intelectuales” en el curso previo a la universidad. ¿Cómo se miden los “niveles morales”?

Estoy convencido que si abrimos la escuela a la sociedad y presentamos a los alumnos modelos éticos atractivos, despertaremos en ellos el deseo de crecer moralmente y entusiasmarse por mejorar la sociedad.

*Hay educadores que no ven este problema como una cuestión educativa. Yo entiendo que la escuela debe ser un lugar de aprendizaje de vida social democrática que genere ambientes alternativos a los que existen en la sociedad.*

Una vez que hemos definido el problema, pasamos a estudiar su significado y alcance. Para ello, es conveniente estudiar a los autores que se hayan preocupado de este tema y recoger datos de la realidad. Para profundizar en el significado del problema que plantea este trabajo, procuré transmitir a toda la comunidad educativa la importancia de abordar esta cuestión, pues noté que todos los que tenían que aplicar el programa no percibían el problema del mismo modo.

No se puede aplicar con éxito un programa pedagógico si los agentes implicados no tienen conciencia del problema al cuál se pretende dar una solución. Para ello, sería bueno que los educadores se hicieran las siguientes preguntas: ¿En qué medida nos preocupa el problema?, ¿Sabemos cuál es su alcance?, ¿qué implicaciones tendría no abordarlo educativamente?

*Lo importante es que el problema parta de las necesidades sentidas y percibidas por el grupo, para que sea relevante para ellos, lo asuman como propio, estén dispuestos a resolverlo, tenga aplicabilidad a corto plazo y los resultados alcanzados conduzcan al cambio y a la mejora.*

*Seguidamente recogí datos sobre el problema a través de diferentes técnicas conocidas como son la entrevista, los cuestionarios, sociogramas, análisis de documentos, observación directa, etc... Siempre es necesario poder recoger información que exprese el punto de vista de las persona implicadas.*

He trabajado años en un colegio de ideario cristiano en Valencia con una calidad socialmente reconocida. Siempre me he cuestionado si la calidad que reconoce la sociedad es la calidad que brota del propio Ideario de la escuela. La constatación de que en la escuela promovemos más la competitividad y el individualismo que la cooperación y la solidaridad cuestionaba mi actividad docente. Además, compartía esta inquietud con algunos profesores del Centro.

Me cuestionaba también sobre la verdadera significatividad cristiana del Centro. ¿Es el centro cristiano porque hace celebraciones, porque enseña a orar, porque prepara para los sacramentos...? Ciertamente ese es un buen indicador, pero no lo es todo. Pensaba que una escuela es auténticamente cristiana si educa en los valores más genuinos del evangelio: la justicia, la paz, la solidaridad, la verdad...

Así, decidí medir las actitudes de los alumnos hacia la “responsabilidad social” para lo cuál elaboré una escala de actitudes según el modelo de Fisbein y Ajzen. La pasé a varios grupos de 3ºESO en dos colegios de Valencia de las mismas características<sup>177</sup>.

Con esta escala se puede constatar de modo más objetivo las actitudes sobre responsabilidad social. Además, se confirma el bajo nivel de asociacionismo juvenil, el desinterés por los temas de política y la falta de participación en los proyectos que el colegio planteaba. La escala tiene 49 ítems clasificados en los siguientes rasgos: tolerancia, responsabilidad personal, coherencia, respeto al bien público, convivencia, conciencia social, ayuda y cooperación.

En tercer lugar, hay que analizar los datos obtenidos en los cuestionarios y reflexionar sobre ellos. Analizar una situación problemática requiere no sólo la

---

<sup>177</sup> El grupo experimental fue el colegio Calasanz situado en la calle Micer Mascó 5 de Valencia y el grupo de control el Colegio Escuelas Pías de la calle Carniceros 13, también en Valencia.



elaboración de una comprensión de la situación, requiere hacerlo en relación a nuestras ideas y pretensiones. Examinar un problema exige, por tanto, analizar también la naturaleza de nuestras pretensiones, sus presupuestos y los principios implícitos en que se sustentan. Discutir nuestras ideas a la luz de los datos que obtenemos, y no sólo discutir los datos a la luz de las ideas. Esta reflexión debe ser conjunta (investigador y equipo de profesores). El diálogo sobre los datos objetivos enriquece la comprensión del problema por parte de todo el equipo y hace posible una toma de conciencia sobre el mismo.

*Para realizar este trabajo de investigación consulté a la dirección del colegio “Calasanz” de Valencia. Tenía claro que no podía comenzar la tesis sin su permiso y, por supuesto, sin el convencimiento del equipo de educadores que tenía que aplicar el programa.*

*Con los datos de la encuesta me reuní con el equipo de tutores y profesores implicados potencialmente en la investigación. En general, todos constataron el problema diagnosticado y coincidían en que había que hacer algo para abordarlo. Asimismo, las líneas educativas del Colegio urgían a educar en la justicia, la paz y la solidaridad.*

*Percibí en la dirección del Centro una cierta resistencia a plantear actividades novedosas, sobre todo, si suponían salir del Centro con los riesgos que ello conlleva. Además, existía la preocupación de cómo los padres recibirían las actividades.*

Una vez que se ha definido y profundizado en el problema, estamos en condiciones de realizar una propuesta concreta de acción educativa. Cualquier propuesta a la que se llegue tras el análisis y reflexión debe entenderse en un sentido hipotético; es decir, se emprende la nueva actuación como un supuesto de mejora de la práctica, que debe analizarse de nuevo.

El equipo-investigador piensa en el problema en general, en las hipótesis-acción, posibilidades, limitaciones objetivas (materiales, tiempos, espacios...), subjetivas (personales, expectativas, valores), en qué se puede o se debe mejorar o cambiar. Después decide qué debe hacerse, por dónde empezar, con qué recursos se dispone, quiénes están implicados. Seguidamente,

planea las acciones, responsabilidades, tiempos, controles, informes. Y por último, pone en práctica el plan de actividades elaborado de modo colectivo.

Con los datos de la encuesta elaboré un Programa que llamé “Escuela abierta” en el que pretendía incidir en los diferentes aspectos de la encuesta; especialmente en los de conciencia social y cooperación en la acción. Para elaborarlo, tuve presente otros programas parecidos; en especial, el plan de Promoción del Voluntariado promovido por Bancaixa<sup>178</sup> adaptándolos a los objetivos de la tesis y procurando que los alumnos tuvieran siempre un contacto directo con la realidad.

El programa no sólo supone entrar en las aulas para aplicar una serie de actividades más o menos novedosas. Implica también reunirse con los educadores y los voluntarios para que tomen conciencia de su rol en este proyecto pedagógico.

Por supuesto, con un programa no pretendemos eliminar el problema planteado sino generar en los alumnos unas actitudes más responsables hacia la sociedad. Así pues, una vez aplicadas las actividades en el aula, es posible que el problema tome dimensiones diferentes y que haya que rediseñar el programa de actividades. .

En esta fase de rediseño, se contrasta lo planeado con lo que se consigue. Se compara lo que se pretende con lo que se realiza. Las conclusiones dependen de los datos obtenidos, los cuales conducen a un nuevo plan o modificación del anterior. Elliot<sup>179</sup> recomienda la redacción de un Informe que ayude a describir todo el proceso de investigación narrando tanto los hechos, los objetivos, como las hipótesis, sucesos, pruebas, conclusiones e implicaciones. Desde aquí, entraríamos en un nuevo ciclo de la espiral de I-A: La replanificación.

Esta fase no ha sido implementada en la tesis que nos ocupa por cuestión de tiempo. Con el equipo de profesores hice una evaluación de las actividades y

---

<sup>178</sup> ESCAMEZ, J. (dir) (1999): *Solidaridad y voluntariado social*. Valencia. Fundación Bancaja.

<sup>179</sup> ELLIOT, J (1986): *Investigación-acción en la escuela*. Valencia. Generalitat Valenciana.

comenté con ellos las puntuaciones del postest. Evidentemente, salieron muchas cuestiones para mejorar la práctica.

El programa de actividades que apliqué en la tesis sigue aplicándose en el colegio como un programa ya asimilado por el equipo de educadores.

### **3.2. Temporalización.**

El Programa “Escuela Abierta” se realizó según el siguiente calendario:

Primeramente, se elaboró el cuestionario-escala de actitudes de responsabilidad social entre los meses de marzo y junio de 1999:

Con la escala ya elaborada, la apliqué en enero del 2000 en los grupos experimental y control.

Entre los meses de febrero a junio del año 2000, apliqué el programa (primer y segundo proyectos) en 3º de Eso del grupo experimental. El tercer proyecto lo apliqué entre enero y febrero del año 2001 cuando los alumnos ya estaban en 4º de ESO.

Finalmente, en marzo de 2001 pasé el cuestionario-escala (postest) en los grupos experimental y control

El primer proyecto consta de 13 horas de trabajo en el aula, 3 de contacto con la realidad y 4 de trabajo en casa. El segundo proyecto abarca 7 horas de trabajo en el aula, dos de servicio y 4 de trabajo personal y en equipos. Y el tercer proyecto comprende 6 horas en el aula, 4 de contacto con la realidad y 4 de trabajo personal y en equipos.

En total, todo el Programa consta de:

- 26 sesiones en el aula.
- 11 de acercamiento a la realidad
- 12 de trabajo personal y de equipo.

Por tanto, consideramos que es un bloque de actividades lo suficientemente consistente como para producir un cambio de actitudes en los alumnos.

### **3.3. Valoración de los comportamientos de los agentes durante la aplicación del programa.**

#### **ENTIDAD TITULAR.**

La Entidad Titular y el equipo directivo del Centro ha facilitado en todo momento la preparación y desarrollo de las actividades. El colegio Calasanz tiene cierta tradición en acoger investigaciones de la universidad y ha colaborado en estos proyectos abiertamente.

Más trabajo ha costado convencerles de que el programa está dentro del proyecto anual de Centro y no como una serie de actividades añadidas al currículum ordinario.

#### **PROFESORES.**

Los profesores que han participado en la aplicación del programa han tomado mayor conciencia de su protagonismo en la educación en valores y actitudes; especialmente, el de la responsabilidad social. Es un equipo muy sensible a la educación moral, pero carece de una formación específica para enseñarla.

En las sesiones de preparación del programa tuvieron la ocasión de adquirir los conocimientos básicos sobre el concepto de responsabilidad social; dato importante en el momento de las sesiones de evaluación de las actividades. También aprendieron nuevas técnicas de cambio de actitudes en la medida que tuvieron que leer la guía didáctica para el profesor.

Hay muy pocas actividades en Secundaria que requieran un trabajo coordinado pues los profesores no están acostumbrados a la interdisciplinariedad. No obstante, reaccionaron bien; especialmente el equipo de tutores.

El programa también pretendía que los profesores se relacionaran con voluntarios. Lamentablemente no hubo ocasión pues no se programó algún momento de encuentro para compartir inquietudes e información sobre la realidad.

### **VOLUNTARIOS.**

Los voluntarios que han ayudado en el programa, especialmente en el primer proyecto, han tomado conciencia de su función educadora. También han tenido la posibilidad de conocer las finalidades y estructura del programa de investigación. Sin embargo, no han trabajado en coordinación con los profesores, sino solamente con el coordinador del programa.

### **ALUMNOS.**

En líneas generales, los alumnos respondieron bien a las actividades planteadas. Creo que influyó mucho la novedad metodológica de las mismas, el estilo interdisciplinar, el hecho de salir del aula y, sobre todo, el hecho de que las actividades fueran evaluables.

Aunque forman parte de un mismo programa, haré una valoración de cada uno de los proyectos:

*A. Proyecto: Visita a una organización solidaria.* En general, los profesores aplicaron bien las sesiones previas a la visita, propuestas en la guía didáctica. Ocho sesiones bien planificadas sin demasiados problemas metodológicos.

En la organización de los equipos, hubo alguna dificultad pues no tuvimos presente en la reunión preparatoria cómo íbamos a organizarlos. Así pues, cada tutor organizó los equipos de modo diferente. Un tutor dejó los grupos a la espontaneidad de los alumnos y los demás los organizaron de modo más directivo.

Una vez formados los pequeños grupos, la siguiente dificultad fue coordinar la hora de visita al barrio, la disponibilidad de los voluntarios y de los propios alumnos. Algunos de ellos tuvieron que dejar el entrenamiento deportivo, clases de inglés, etc... Ello hizo que algunos nos solicitaran un cambio de grupo en función de las posibilidades de tiempo que tenían.

Cada grupo tenía un coordinador encargado de llamar personalmente al voluntario-acompañante y quedar en un día factible para todos. Este mecanismo funcionó bien salvo en algunos casos en los que el voluntario nunca estaba al teléfono, hecho que desesperó a los alumnos.

El voluntario-acompañante quedaba con el grupo en la puerta del colegio y los acompañaba en metro o autobús a la sede de la organización voluntaria. El voluntario tenía el encargo de devolverlos nuevamente a la puerta del colegio así como entregar al coordinador del Programa los alumnos que habían asistido.

En general, los alumnos acogieron muy bien esta salida, pues representaba una gran novedad en medio de la rutina de las asignaturas. Tenían el encargo de recopilar datos para realizar una revista que resumiera la estructura y finalidades de la Asociación visitada.

En general, al volver de la visita, los alumnos contaban anécdotas curiosas, lo simpáticos que eran los voluntarios y la novedad que suponía este tipo de actividades. Quedaron realmente muy contentos y motivados.

Pregunté a los voluntarios cómo se comportaban los alumnos y cómo se interesaban por el trabajo. En general, la disciplina y el trabajo fueron buenos; sólo que algunos de los muchachos manifestaron realizar el trabajo solamente porque contaba en la nota.

Las revistas que realizaron fueron buenas; sin embargo, la exposición de la visita al resto de los compañeros resultó pobre y varió según los tutores les motivaron. Las sesiones posteriores a la visita se realizaron sin tanto entusiasmo como al principio; especialmente por parte de los tutores.

*B. Proyecto: "Profes por un día".* El mes de mayo se dedica en el colegio para presentar alguna realidad del Tercer Mundo; especialmente la de aquellos países donde hay presencia de los Escolapios. Este año se escogieron República Dominicana, Nicaragua, Costa Rica y Colombia.

El profesor de ciencias sociales plantea a los alumnos una investigación por equipos sobre diferentes aspectos de los países seleccionados.

Al acabar de exponer los temas, el profesor de sociales y el tutor les invita a explicar el mismo tema a los niños de Primaria. Previamente, se les asigna una clase para que vayan preparando el modo de presentar los contenidos de modo adecuado a la capacidad de los niños.

Los alumnos de secundaria tienen interés en preparar su primera clase de sociales y manifiestan cierta expectación por la novedad que supone enfrentarse a los alumnos.

Los profesores de Primaria estaban un poco temerosos por el posible caos que podría suponer tener a los alumnos de 3º en clase; así que propusieron estar presentes por si había algún problema de disciplina.

A cada clase fue un grupo de cinco jóvenes. Algunos grupos programaron actividades entretenidas para los niños y otros se limitaron a exponer los contenidos temáticos.

En general, los alumnos se mostraron inseguros y temerosos al enfrentarse con los alumnos de Primaria. Algunos programaron actividades de más y la mayoría las agotaron con rapidez. Aunque se les entrenó para esta actividad, no tenían las habilidades comunicativas para desarrollar una clase.

Los profesores valoraron muy positivamente esta actividad ya que dio la posibilidad a los alumnos de enfrentarse con la responsabilidad de presentar unos contenidos de tipo social. Alguna vez tenía que ser la primera.

Al terminar la clase, los alumnos narraban sólo los aspectos anecdóticos y la dificultad que habían tenido en las actividades. No obstante, y a pesar del caos

de muchas sesiones, salieron contentos por haber realizado una actividad diferente. Se sintieron realmente útiles.

*C. Proyecto: “Escuelas abiertas al barrio”.* La finalidad de este proyecto es conocer la realidad global de un barrio valenciano a través de las instituciones que existen en él. Unos días antes, cada clase de 3º de secundaria se divide en cuatro equipos atendiendo a los barrios que van a visitar: Exposición, Malvarrosa, Abastos y Velluters.

En el día señalado para visitar el barrio se mezclan los equipos de barrio de modo que se conforman nuevos grupos con los alumnos mezclados de las 4 clases. Ahora, se hacen nuevos equipos atendiendo a los diferentes aspectos que hay: cultura y educación, tiempo libre, servicios públicos, organizaciones cívicas, presencia religiosa y urbanismo.<sup>180</sup>

La mayor dificultad que tuvo esta actividad fue seleccionar cuatro barrios distintos y 24 lugares que los alumnos debían visitar por equipos. Con la mayor parte de los lugares hablamos personalmente, otros por teléfono. Nos falló alguno de ellos.

Los alumnos debía realizar una exposición comparativa en clase sobre la realidad de los cuatro barrios de Valencia según el esquema propuesto en el guión. Expusieron bien, pero creo que los tutores no le sacaron el suficiente partido a la actividad.

---

<sup>180</sup> Ver la dinámica Puzzle de Aronson en este mismo trabajo. Anexo 5.





CAPÍTULO CUARTO.  
Programa Pedagógico.  
Los Proyectos de “Escuela Abierta”

---



En este capítulo se exponen las orientaciones didácticas y las indicaciones de los medios educativos que han de ser tenidos en cuenta por el profesorado en las tres unidades didácticas que denominamos “proyectos”. El momento central de cada proyecto es la “acción”; es decir, una actividad que permite a los alumnos entrar en contacto directo con la realidad social. Puede ser una visita guiada, un servicio social voluntario o una exploración de la realidad.

Cada “acción” está precedida por unas sesiones de clase que tienen como finalidad motivar y preparar a los alumnos para que vivan con intensidad este momento central del proyecto. El tutor de curso coordina estas sesiones con el resto de profesores implicados en el proyecto.

Cuando los alumnos han realizado la “acción”, se han programado algunas sesiones para reflexionar sobre las experiencias que el alumno ha vivido y los conocimientos nuevos que ha adquirido en contacto con la realidad.

Los proyectos no son unidades cerradas ya que el entorno social de cada centro educativo tiene unas posibilidades diferentes y cada equipo de educadores tiene su idiosincrasia propia. Están redactados para que los educadores puedan programar las sesiones y aplicar bien las actividades según las características del centro y de la población dónde se sitúe.

En realidad, este capítulo es una “guía del profesor” en la que se hace una propuesta metodológica concreta, se proponen documentos de trabajo para el alumno y se aplican todas las técnicas didácticas conocidas sobre cambio de actitudes. Los textos para el trabajo de los alumnos y la descripción de las técnicas empleadas están recogidos en los anexos.

Proyecto 1.  
ORGANIZAMOS LA SOLIDARIDAD.

## **PROYECTO 1: ORGANIZAMOS LA SOLIDARIDAD.**

*DESTINATARIOS:* Alumnos de 3º de E.S.O:

*TIEMPO DE APLICACIÓN:* Durante el segundo trimestre.

*RESPONSABLES DEL PROYECTO:* Tutores, profesores de Religión, Ciencias Sociales, Valenciano, Castellano y Dibujo. Equipo educativo: Asociación TRASTÉVERE- VES.

### **OBJETIVOS.**

1. Adquirir una conciencia crítica de las causas de la marginación social y la respuesta que da la Sociedad y la Iglesia a ellas.
2. Conocer la estructura de funcionamiento de Asociaciones de Solidaridad.
3. Valorar el testimonio de los voluntarios y en especial, del compromiso de los cristianos con los más necesitados.

### **DESARROLLO DEL PROYECTO.**

#### *1. Toma de conciencia de los educadores implicados.*

Ante de comenzar a aplicar este proyecto, el coordinador del Programa reúne al equipo de educadores y dialoga con ellos teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

Es un proyecto interdisciplinar y por tanto, requiere una buena coordinación entre los educadores implicados. Esta coordinación recae en el tutor del grupo que elabora el calendario de las sesiones.

Interviene un elemento novedoso para los educadores: los alumnos deben salir en pequeños grupos a visitar una organización de voluntariado. Ello requiere que el tutor junto al coordinador del programa (CP) conecte con las

organizaciones y marque el día más apropiado para la visita. Los contactos se deben hacer con bastante antelación por si se presentan problemas de última hora. Además, es posible que los educadores desconozcan el mundo del voluntariado social.

Finalmente, los educadores implicados y en especial, el tutor de curso debe tener conciencia de qué se pretende con el programa. Sugerimos que se lea de forma compartida algún texto que haga referencia a la responsabilidad de la escuela en la educación en la ciudadanía responsable<sup>181</sup>.

## 2. *Antes de la acción*<sup>182</sup>.

Primera sesión: Concepto de organización y clasificación. (CP).

Segunda sesión: Organizaciones de voluntariado Preparar la visita: (CP).

Tercera sesión: Geografía de las necesidades humanas. (Sociales).

Cuarta sesión: Necesidades de nuestra ciudad. (Sociales)

Quinta sesión: ¿Por qué soy voluntario? (Castellano)

Sexta sesión: Modo de redactar una revista. (Castellano).

Séptima sesión: Diseño y maquetación de una revista. (Plástica)

Octava sesión: Lectura comprensiva sobre voluntariado. (Valenciano)

## 3. *Acción: Visita a las organizaciones.*

*Una vez que en el aula se ha trabajado el tema con la finalidad de preparar la visita, se asigna a cada grupo un voluntario y una Asociación a la que*

---

<sup>181</sup> ESCÁMEZ, J; GIL,R (2002): *La educación de la ciudadanía*. Madrid. CCS-ICCE. DOMINGO MORATALLA, A (2002): *Educación para una ciudadanía responsable*. Madrid. ICCE-CCS ALONSO, J (2002) *Acción responsable. Guía práctica para educar en la Acción Social*. Madrid. CCS-ICCE.

<sup>182</sup> El momento más oportuno para comenzar esta actividad es en el mes de enero, tras las vacaciones de Navidad. El tutor conoce mejor a los alumnos y éstos ya se han integrado un poco más como grupo. El mes de febrero sería el indicado para las visitas a las Asociaciones.

*realizar la visita. La hora para esta actividad estará en función de los horarios de las organizaciones. Para Valencia capital, tenemos seleccionadas una lista de organizaciones con sus personas de contacto.*

#### *4. Trabajo de evaluación<sup>183</sup>.*

Una vez que la visita ya se ha realizado.

Novena sesión: Seguimiento de la visita (Tutoría)

Décima sesión: Exposición de los trabajos. (1 o 2 sesiones). Para realizar la exposición a los compañeros tienen 10 minutos. Pueden exponer con un mural, diapositivas, un vídeo, una presentación de ordenador, una dramatización, una conferencia, etc...

Undécima sesión: La opción de Jesús por los pobres. (Religión)

Duodécima sesión: “Voluntarios” de por vida: los religiosos. (Religión)

Treceava sesión: Organizaciones católicas no gubernamentales (Religión)

#### *5. Evaluación y trabajo final.*

*Los alumnos deben elaborar una revista en la cuál se tome constancia de la visita realizada. Este trabajo evalúa fundamentalmente los procedimientos empleados durante el desarrollo del proyecto.*

*Cada educador pone una nota en su asignatura según los criterios de evaluación que se indican a continuación. Después, el tutor pone una nota global al trabajo que se tendrá en cuenta en las diferentes asignaturas. Así pues, evaluamos fundamentalmente los procedimientos empleados.*

Criterios de evaluación en Lengua castellana,

Ortografía, calidad de letra y estilo redaccional.

---

<sup>183</sup> Se realiza a finales de febrero y durante el mes de marzo.



Presentación de trabajos: limpieza, orden y distribución de contenidos.  
Desarrollo lógico del discurso redaccional. Capacidad de exponer los hechos y las ideas.  
Exposición oral de los contenidos.

Criterios de evaluación en Plástica.

Limpieza, orden y distribución de los contenidos.  
Creatividad en el uso de imágenes y dibujos.  
Trabajo en equipo.

Criterios de evaluación en Ciencias Sociales.

Participación en los diálogos de aula.

Criterios de evaluación en Religión

Redacción sobre la presencia de la Iglesia entre los pobres.

Criterios de evaluación generales y evaluados por el tutor.

Interés e implicación en el trabajo.  
Capacidad de trabajo en equipo.  
Sentido crítico frente a las situaciones de injusticia existentes en la sociedad.

## **PRIMERA SESIÓN: Concepto de organización**

*EN LA CLASE DE TUTORÍA*

### **OBJETIVO:**

*Acercarse al concepto de organización, descubriendo sus rasgos específicos y realizar una clasificación de las mismas.*

### **DESARROLLO:**

El profesor escribe en la pizarra la palabra ORGANIZACIÓN y pide a los alumnos que escriban en su cuaderno el nombre de organizaciones que recuerden durante unos 5 minutos.

A medida que los alumnos vayan aportando nombres, el profesor, usando la técnica de “lluvia de ideas”, los va escribiendo en la pizarra.

Posteriormente, les invita a redactar una definición con los rasgos comunes de toda organización, que pondrán luego en común. Como conclusión, escriben en el cuaderno esta posible definición:

“Organización es una relación establecida por un conjunto de ciudadanos que cumplen diversas funciones y tareas necesarias para conseguir una finalidad común”.

Las organizaciones pueden ser de tres tipos:

*ESTATALES: Organizaciones públicas que ofrecen distintos servicios a los ciudadanos.*

**EMPRESARIALES:** Organizaciones que tienen como finalidad obtener beneficios económicos.

SOCIALES: Que crean los propios ciudadanos para solucionar problemas o necesidades sociales.

Ahora, pueden realizar una clasificación de toda la lista que tienen en la pizarra, resaltando las ORGANIZACIONES SOCIALES, que son las que están más atentas a las necesidades y demandas de los ciudadanos y tratan de responder a situaciones que no han sido atendidas por otros sectores o pretenden encontrar respuestas alternativas a las ofertadas por el Estado o la Empresa.

## **SEGUNDA SESIÓN: Organizaciones de Voluntariado.**

EN LA CLASE DE TUTORÍA

### **OBJETIVOS:**

1. Describir los rasgos y finalidad de una organización de voluntariado.
2. Preparar la visita a Asociaciones de Solidaridad en la propia ciudad.

### **DESARROLLO.**

El profesor recuerda con los alumnos los conceptos aprendidos en la sesión anterior (concepto de Organización, tipos, la importancia de las organizaciones sociales...) comentando que en esta sesión se centrarán en las organizaciones sociales, especialmente, las de Voluntariado.

*Diálogo: ¿Sabéis qué es el VOLUNTARIADO?, ¿Una Organización de VOLUNTARIADO?, ¿Qué rasgos tienen?. Este diálogo se realiza de manera relajada, valorando todas las opiniones.*

Como conclusión pueden apuntar en el cuaderno:

*Requisitos de una Organización de Voluntariado:*

- *Sin ánimo de lucro,*
- *No gubernamental.*
- *Legalmente constituida.*
- *De capital humano.*
- *Perseguir fines de interés general.*

*Todo voluntariado tiene una motivación: filantrópica, religiosa, solidaria...*

Es importante explicar bien qué significan los conceptos que no entiendan.

A continuación se organiza la visita a un Asociación de Voluntariado:

- Constitución de los grupos.

De cinco o seis alumnos, no más.

Proporción justa de chicos y chicas.

Heterogeneidad en su composición.

Con el listado de lugares a visitar (Doc. 7) se hace un sorteo de los grupos. A cada uno se les da una ficha con el nombre de la Asociación, la dirección y una persona de contacto.

El *contacto* es un voluntario que conoce o participa en la organización. Por tanto, su rol de acompañante de los alumnos será decisivo en la eficacia educativa de la visita.

Este voluntario tendrá la tarea de recoger a los alumnos en la puerta del colegio y acompañarlos a la sede de la organización de voluntariado, comentando durante el trayecto y la visita su propia experiencia como voluntario y su conocimiento del barrio y la organización en la que colabora.

## **TERCERA SESIÓN. Geografía de las necesidades humanas.**

ASIGNATURA: CIENCIAS SOCIALES.

### **OBJETIVO:**

Tomar conciencia de cuáles son las necesidades básicas de un ser humano.

### **DESARROLLO**

*Primer momento:* El profesor entrega a los alumnos la ficha: “¿Qué tengo?” (Doc. 1)

Tras realizar esta sencilla encuesta, el profesor dialoga con los alumnos, insistiendo en algunos de estos aspectos:

Muchos de nuestros bienes materiales son más superfluos que otros, incluso, podríamos prescindir de ellos.. Este es el argumento que mantiene el consumo de nuestra sociedad occidental: hacernos ver lo imprescindible que son para nuestra felicidad, cosas que no lo son. El problema que tenemos es que, hemos crecido dependiendo de cosas superfluas y que ahora, nos resultaría casi imposible renunciar.

*Segundo momento: Dinámica de las necesidades básicas.*

Cada participante cuenta con una hoja de papel en blanco y lápiz.

Se formula la siguiente cuestión que ha de ser respondida individualmente: “¿Cuáles son tus necesidades básicas sin las cuales piensas que no podrías vivir o realizarte como persona?”

Como guía, el profesor puede utilizar este guión:

*“Para contestar a esta pregunta, os puede ser de gran utilidad que repaséis vuestras actividades desde que os levantáis hasta que os acostáis, Anotáis en una lista las cosas que empleáis, de qué tipo de servicios precisáis, qué personas os son necesarias, etc...”*

*Ahora coloca en una columna las cosas materiales que necesitas para tu existencia, y en otra, las necesidades de otro orden que crees imprescindibles. Una vez hecho esto, coloca las necesidades por orden de mayor a menor importancia.*

*Ahora, imaginemos que en nuestra ciudad hay una alarma generalizada porque va a efectuarse un bombardeo atómico. Cada uno de los integrantes del grupo puede llevarse al refugio 12 cosas o personas. Tenéis que elegir bien ya que éstas han de ser imprescindibles para una futura vida en la que pueden faltar muchos elementos para el desarrollo humano. Cada uno prepararéis vuestra lista personal.*

*Una vez realizada la selección resulta que debéis prescindir de cuatro cosas o personas puntadas en la lista. Hay muchas personas en el refugio y no podéis meter tantas cosas.*

*Cuando sólo se tienen 8 cosas, se añade el aviso de que sólo pueden entrar con cuatro elementos de su lista ya que se ha reducido el refugio a causa de fallos en la seguridad del mismo. Tenéis que hacer una nueva elección y quedaros con 4 cosas”.*

Diálogo sobre este juego de simulación

*¿Cómo te has sentido al reducirse tus posibilidades de vida o de desarrollo humano?*

*¿Qué repercusiones tendría en tu existencia este recortar proyectos de vida o incluso la misma posibilidad de vivir?*

## **CUARTA SESIÓN. Necesidades de nuestra ciudad.**

ASIGNATURA: CIENCIAS SOCIALES.

### **OBJETIVO:**

Elaborar una clasificación de las respuestas voluntarias que se dan desde las necesidades básicas del ser humano.

### **DESARROLLO:**

*Primer momento:* Trabajo sobre el documento “Necesidades básicas del ser humano”. (Doc 2)

De la clasificación de necesidades, se trata de que los alumnos identifiquen las necesidades específicas que tienen algunos colectivos marginados de nuestro entorno inmediato (la Ciudad): un drogadicto, un transeúnte, un inmigrante ilegal, un niño marginado en su clase, un anciano enfermo de Alzheimer, un padre de familia en paro... Pueden realizar la actividad por equipos (uno por cada realidad) y después ponerlo en común. Después, pueden comparar con las necesidades que ellos tienen cubiertas.

#### *Segundo momento*

Lluvia de ideas: *Causas de que haya colectivos marginales en nuestra ciudad.*

Exposición magistral del cuadro: Causas de segregación social. (Doc. 3)

#### *Tercer momento.*

El profesor realiza las siguientes preguntas para que contesten en casa:

*¿Quiénes son los responsables de que existan estos problemas sociales?*

*¿Qué se está haciendo para responder a este problema?*

*¿Qué posibilidad tienen las personas afectadas de solucionarlo por sí mismas?*

*¿Qué responsabilidad tenemos nosotros?*



## QUINTA SESIÓN. ¿Por qué soy voluntario?.

ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA.

### OBJETIVO:

*Descubrir cómo los voluntarios dan una respuesta real a las necesidades sociales más urgentes.*

### DESARROLLO:

Lectura del documento: “*Empecé asustada, acabé entusiasmada*”.(Doc 4)

Después de la lectura de este testimonio dialogamos sobre las siguientes cuestiones:

*¿Por qué razón se apunta Teresa como voluntaria de Cáritas? .¿Qué otras razones puede tener una persona para ayudar a los demás?*

*¿Con qué necesidades humanas básicas se encuentra Teresa?.*

*¿En qué consiste la labor de Teresa?, ¿qué respuesta da Cáritas?*

*Identifica la injusticia que se da en Vigo. ¿Qué consecuencias tiene?*

*Desde la experiencia de Teresa, ¿cuáles serían los rasgos fundamentales de un voluntario de acción social?*

*¿Por qué dice Teresa que “vale la pena vivir todo esto?.*

*¿Conoces a algún voluntario como Teresa?, ¿A qué Asociación pertenece?*

Una vez que los alumnos han contestado las preguntas, el profesor dicta la siguiente definición de un VOLUNTARIO.

*“El voluntario es el que además de sus propios deberes profesionales y de estatus, de modo continuo, **desinteresado y responsable**, dedica parte de su tiempo a actividades no a favor de sí mismo, ni de los asociados ( a diferencia del **asociacionismo**), sino a favor de los demás o de **intereses sociales** colectivos, según un proyecto que no se agota en la intervención misma (a diferencia de la **beneficencia**) sino que tiende a **erradicar las causas de necesidad o marginación social**”. (Luciano Tabaza)*

Habría que explicar bien los términos en negrita.

*Actividad:* Buscar en el diccionario los conceptos: desinterés, responsabilidad, asociacionismo, beneficencia, marginación, voluntario y redactar un frase con cada uno de ellos.

## **SEXTA SESIÓN. ¿Cómo redactar una revista?.**

ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA<sup>184</sup>

### **OBJETIVO:**

*Aprender las técnicas para realizar una entrevista.*

*Ofrecer algunas pautas para redactar una revista*

### **DESARROLLO:**

*Primer momento:* El profesor reparte copias de alguna entrevista recogida en algún periódico o revista conocida. Con los alumnos, la lee atentamente con la intención de sacar algunas características de las entrevistas que va escribiendo en la pizarra.

*Segundo momento:* Teniendo en cuenta el diálogo anterior, algún alumno voluntario realiza una entrevista al profesor u a otro compañero.

*Tercer momento:* El profesor da una pautas de cómo realizar la entrevista y en general, de cómo plantear la redacción de una revista. Para para ello tiene en cuenta las siguiente ideas.

### **REALIZAR UNA ENTREVISTA**

#### **ENTREVISTAS ORALES**

Cuando preguntamos a una persona para conocer con detalle su opinión sobre un tema, realizamos, de algún modo una entrevista. No existen normas para llevar a cabo estas entrevistas; se trata sólo de conversaciones en que preguntas y respuestas se suceden alternativamente.

No sucede lo mismo en las entrevistas que escuchamos a través de la radio y la televisión. En ellas, la información se transmite del emisor al receptor con rapidez y libertad; pero las preguntas no se improvisan.

---

<sup>184</sup> FUENTE: *Libro de texto de Lengua castellana y literatura*. 3º Secundaria. OXFORD EDUCACIÓN. 1998.

Lo primero que hace el entrevistador es definir el tema que quiere tratar con su interlocutor y elaborar un cuestionario que le permita obtener la mayor información posible.

Luego, debe recabar información sobre la persona que desea entrevistar, para iniciar la entrevista con una descripción del personaje.

Ejercicio: Cuando los alumnos hagan la visita, entrevistarán a un voluntario de la Asociación. Facilitamos una ficha de visita en la que damos unas pautas para la entrevista. ¿Sería conveniente que hicieran una lista de preguntas?

### **ENTREVISTAS ESCRITAS**

En la entrevista escrita se debe fijar también el tema, buscar información acerca del personaje y preparar un cuestionario. Al redactar las preguntas, hay que procurar que el entrevistado pueda expresarse ampliamente y con libertad; por ejemplo: ¿Qué opina de las ONG como Médicos sin Fronteras? También se pueden formular cuestiones que permitan obtener respuestas concretas: ¿Cuánto tiempo lleva usted participando en organizaciones de este tipo?

Existen diferentes formas para la redacción de la entrevista:

Entrevistas de estilo directo: El entrevistador puede hacer todos los comentarios que desee, pero ha de reproducir entre comillas las palabras exactas del entrevistado.

Entrevistas en estilo indirecto: En este caso, no se reproducen exactamente las palabras del entrevistado.

Entrevistas con alternancia de preguntas y respuestas: Se reproducen las preguntas y las respuestas como fueron planteadas. Esta forma exige que el entrevistador vaya provisto de una grabadora.

## REALIZAR UNA REVISTA

Quizá la forma de exposición escrita más próxima sea ese trabajo que redactamos para todas las áreas: el trabajo monográfico. Se trata de una exposición escrita original, resultado de la investigación propia –individual o colectiva- sobre un tema. En el trabajo a realizar tras la visita, habrá que combinar las características del trabajo monográfico con un formato de revista. Podría constar de los siguientes bloques o apartados:

*Portada.* Se recoge con una imagen relacionada, con un titular interesante. También pueden ponerse otros titulares en letra más pequeña.

*Editorial:* Representa la manera en que el grupo interpreta un asunto; es este caso, en la editorial se expresa qué opinión crítica tiene el grupo de la visita que ha realizado.

*Artículo de opinión y columna:* En ambos, un autor expone su parecer sobre temas de actualidad. El artículo es más denso que la columna. Va firmado por un miembro del grupo.

*Entrevista:* Escrita en estilo directo o indirecto. De cualquier forma sirve siempre que esté bien escrita.

*Crónica de la visita realizada:* En este punto hay mayor libertad de redacción, contemplando tanto aspectos objetivos como subjetivos desde la propia experiencia de los “redactores”.

*Exposición de la Asociación visitada:* Para ello cuentan con lo que han recogido y, en algunos casos, materiales proporcionados por las asociaciones.

*Fotografías:* Se pueden ir intercalando con el texto escrito. Sería conveniente insistir en los códigos de imágenes, el respeto a la intimidad y a la dignidad de las personas; cuestiones estas que se deben tener muy presentes en el momento de realizar y seleccionar las fotografías.

## **SÉPTIMA SESIÓN. ¿Cómo diseñar y maquetar una revista?.**

ASIGNATURA: ARTÍSTICA.

### **OBJETIVO:**

Aprender a diseñar una revista con el material informativo obtenido en la visita a una ONG.

### **DESARROLLO**

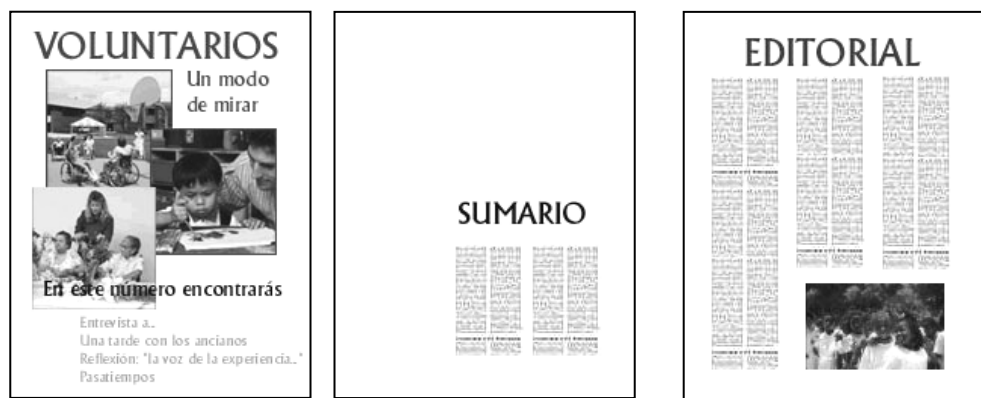
El profesor reparte en clase revistas especializadas de diferentes tipos: ecología, deportes, ocio, etc... procurando no repartir revistas del corazón y prensa sensacionalista.

Los alumnos analizarán las revistas por grupos y sacarán ideas de cómo se podría maquetar una revista.

Se hace la puesta en común y el profesor da unas indicaciones generales:

### **PROCESO DE ELABORACIÓN:**

1. *Organización el material* conseguido en la visita: entrevistas, fotografías, dibujos, textos, trípticos informativos, etc...
2. *Elaboración de la información obtenida. La entrevista que han realizado hay que redactarla para que sea legible, es necesario reconstruir la crónica de la visita, redactar la editorial, algún artículo de opinión. Se hace una primera redacción "en sucio"; es decir, sobre el papel y después se pasa a un archivo de texto.*
4. *Diseño previo sobre el papel; o sea, un boceto de la distribución de espacios; para ello es aconsejable que cojan cuatro folios y los doblen por la mitad a modo de cuadernillo. En lápiz van distribuyendo las secciones.*



Y así hasta completar 16 caras.

Hay que tener en cuenta las siguientes observaciones:

Combinar adecuadamente el texto con las imágenes, ya sean dibujos o fotografías.

Resaltar bien los títulos en letra clara.

*Como en los periódicos, conviene resaltar ideas importantes para que el lector centre la atención.*

*Se puede poner un encabezamiento que centre la página.*

No olvidar la paginación de la revista.

Si es posible, utilizar columnas para los artículos. La lectura es mejor.

Una vez que el equipo haya realizado el primer diseño, lo debe ver el profesor de Educación Artística.

**4. Maquetación en el ordenador.** Es muy fácil si se sabe utilizar los procesadores de texto más usuales. Para ello, conviene tener muy bien organizados las diferentes secciones en archivos de texto separados. Posteriormente se insertan imágenes y dibujos o dejar el espacio en blanco para hacerlos manualmente.

No obstante, el mejor modo de aprender a diseñar revistas es ver cómo están maquetadas algunas de las que están en el mercado. El profesor puede decirles a los alumnos que traigan a clase algunas y se puede estudiar cuál es su composición.

## **OCTAVA SESIÓN. Lectura comprensiva sobre el voluntariat.**

ASIGNATURA: VALENCIANO

*En el marco de esta unidad didáctica, el profesor de valenciano trabaja el texto “Què és el voluntariat?” tal como lo propone el Plan de Bancaixa<sup>185</sup> y cuyo índice es:*

1. De què parlem?
2. Cosa de tots.
3. Solidaris... què?
4. Perquè vull?
5. “Gratis et amore”
6. Ni “Superman” ni “Llanero Solitario”

El profesor lo trabaja del siguiente modo:

Lectura en voz alta atendiendo a las normas de pronunciación del valenciano y a los signos de puntuación.

Diálogo compartido sobre la lectura.

*¿Cuál es el tema central del texto?*

*¿Por qué existen los voluntarios sociales?, ¿Cuáles son las condiciones mínimas para ser voluntario?*

*¿Qué cualidades personales debe tener un voluntario?.*

*¿Conoces personalmente a algún voluntario de acción social?, ¿en qué trabaja?.*

Trabajo escrito: Después de leer el texto y dialogar en clase sobre el mismo, el profesor pide a los alumnos que haga una redacción en valenciano con el siguiente título:

“ Los voluntarios: ciudadanos responsables y comprometidos con los demás”

---

<sup>185</sup> FUENTE: Quadern per l'alumne. nº 1. Què és el voluntariat?. Editado por Bancaixa. (Plà Integral d'ajuda al voluntariat.). Anexo

## ACCIÓN: VISITA A LA ORGANIZACIÓN SOLIDARIA.

*Preparación en el aula.*

*Ver el esquema de la Segunda sesión (Tutoría).*

*Trabajo con los voluntarios acompañantes y a las asociaciones de acogida.*

Es preciso avisar con tiempo a las Asociaciones que acogen a los alumnos y explicarles el sentido de la visita que van a realizar. Para ello, sería oportuno, no sólo conectar personalmente con los voluntarios encargados sino enviarles una carta explicándoles los objetivos de esta actividad. (Doc. 5)

*Información a los padres de los alumnos.*

La visita se hará fuera del colegio y no necesariamente con el acompañamiento de sus profesores, aunque sí de voluntarios de nuestra asociación a ser posible. Por tanto, es importante que los padres tengan noticia de la actividad que se va a realizar. (Doc 6)

*Listado de Asociaciones*

*No es fácil tener contacto con una buena red de Asociaciones. Ello implica tener relaciones adecuadas con el mundo del Voluntariado. Desde la Asociación Trastévere-VES podemos ofrecer este servicio de contacto con diversas asociaciones. (Doc 7)*

*Ficha de visita.*

*Una vez que el profesor coordinador de las visitas haya hecho los grupos, reparte una Ficha de visita dónde explicita los datos de la Asociación, el teléfono del voluntario acompañante y los objetivos de la actividad. (Doc 8)*



## **NOVENA SESIÓN. Seguimiento de la visita**

ASIGNATURA: TUTORÍA.

### *Imprevistos*

Aunque las visitas hayan estado muy programadas, siempre hay imprevistos con los que hay que contar:

Imposibilidad de encontrar un día para realizar la visita.

Los alumnos no se han puesto de acuerdo en el trabajo.

Algún alumno por cualquier circunstancia no ha realizado la visita con su grupo.

La Asociación no puede acoger a los alumnos en el día previsto...

El tutor debe estar atento a estas cuestiones para que la actividad salga bien. Sería muy útil que el profesor recogiera las incidencias y problemas surgidos de cara a mejorar la actividad en próximos años.

Es conveniente realizar esta sesión inmediatamente después de la visita para solucionar los posibles problemas que se presenten.

### **Primeras impresiones.**

Posiblemente sea la primera visita que realizan a una Asociación o un barrio de atención preferente. Lo normal es que vayan con prejuicios y con cierta inseguridad. Por ello, es bueno que el tutor reciba en el aula, las primeras impresiones.

*¿Qué os ha parecido la visita?*

*¿Qué os ha llamado la atención de modo especial?*

*Alguna anécdota que contar.*

*¿Cómo se han portado los voluntarios?*

*¿Habéis recopilado todo el material para el trabajo?*

*¿Necesitáis ir otra vez?*

## **DÉCIMA SESIÓN. Exposición de trabajos**

ASIGNATURA: LENGUA CASTELLANA - TUTORÍA.

La exposición de trabajos se realiza, al menos un mes o mes y medio después de la visita para dar tiempo a los alumnos a elaborar la revista.

Normas para la exposición.

Tiempo: No más de diez minutos.

Deben participar todos los componentes del equipo.

Pueden utilizar los recursos que quieran siempre que tengan previsto los medios adecuados con tiempo: transparencias, dispositivas, mural, etc..

Se puede utilizar diversas técnicas de exposición: clase magistral, debate, juego de simulación, juego de roles, representación, noticiario, etc...

Al final de la exposición, los compañeros pueden hacer preguntas.

El profesor de lengua puede valorar:

El guión de la exposición.

La claridad de ideas.

*La expresividad y persuasión en la exposición.*

La capacidad de responder a las cuestiones planteadas por los compañeros.

## **UNDÉCIMA SESIÓN. La opción de Jesús por los pobres**

ASIGNATURA: RELIGIÓN.

### **OBJETIVO:**

Darse cuenta de la preferencia de Jesús por los pobres y marginados.

### **DESARROLLO**

*Primer momento:* Los alumnos miran atentamente el folio con *dibujos de Cortés* (Doc. 9 ) y escriben tres ideas que les sugieren los dibujos. Posteriormente, el profesor dialoga con los alumnos. La finalidad es hacer llegar a los alumnos la preferencia de Jesús por los pequeños.

*Segundo momento:* Constatamos a través de algunos textos del evangelio cómo Jesús tenía especial predilección por los pobres. Tenéis los siguientes textos: *Lc 4, 16-21; Lc 16, 19-31; Mt 9, 35-38; Mt 10, 1-2.7-8.* (Doc. 10 ). Los alumnos leen tranquilamente y responden a las siguientes preguntas:

*¿Quiénes eran los POBRES en tiempos de Jesús?*

*¿Qué crees que debía significar para los pobres “anuncio de una Buena Nueva”?*

*¿Cuáles eran las causas principales de marginación social en tiempos de Jesús?*

*¿Qué responsabilidad tienen los discípulos para con los necesitados?*

### Trabajo en casa:

Lee el evangelio de Mateo y señala seis los fragmentos dónde Jesús se relaciona con gente humilde. Rellena el cuadro siguiente.

Texto	Personaje.	¿Por qué está marginado?	Relación con Jesús.	Consecuencias de la relación con Jesús	Actualidad del personaje

*Texto:* Señalar cuál es el capítulo y los versículos, así como el título del texto.

*Personaje:* ¿Quién es...? (una prostituta, un publicano, un enfermo...)

*¿Por qué está marginado?.* (impureza, incumplimiento de la ley, necesidades que tiene...)

*Relación con Jesús:* ¿Quién toma la iniciativa de la relación?, ¿qué conversación tienen entre ellos?. Gestos que se intercambian: mirada, caricia, abrazo...

*Consecuencias:* ¿Hay un cambio de vida..?, ¿qué alternativa de vida les ofrece Jesús?

*Actualidad:* Hay algún tipo de marginado HOY que se parezca al del texto evangélico

*Puede se de gran ayuda el texto de Pagola sobre Jesús y los marginados.(Doc 11)*

## **DUODÉCIMA SESIÓN. “Voluntarios” de por vida: los religiosos.**

ASIGNATURA: RELIGIÓN.

### **OBJETIVO:**

Valorar la excelencia del compromiso cristiano para toda la vida, especialmente a través del testimonio de religiosos y religiosas de vida activa.

### **DESARROLLO**

*Diálogo inicial:* El profesor pone en clase un vídeo en el que algún religioso joven describa su vocación: (*Ver material editado por la CONFER*) aunque lo mejor es que haya un testimonio vocacional directo.

Después, los alumnos pueden responder a algunas de estas preguntas, inicialmente de forma individual, poniéndolo posteriormente en común

*¿ Por qué ha decidido tomar esta opción de vida?*

*¿Qué problemas ha tenido o puede tener para ser fiel a su vocación?*

*¿Conoces a personas que hayan tomado esta opción?*

*¿Por qué razones hay pocos que eligen este estilo de vida?*

*¿Qué diferencias hay entre “ser voluntario” y “ser religioso”.*

*En las visitas que habéis realizado: ¿había alguna persona dedicada al proyecto de forma más permanente?*

En esta línea, el profesor les puede leer algún testimonio vocacional (Doc 12 ) o repartir algún cómic.(Doc 13 )

## **TRECEAVA SESIÓN. Organizaciones católicas no gubernamentales**

*ASIGNATURA: RELIGIÓN*

### **OBJETIVO:**

Conocer y valorar el compromiso social de la Iglesia a través de las O.N.G's que promueve.

### **DESARROLLO**

Primer momento. El profesor dialoga con los alumnos:

¿Qué Asociación habéis visitado?,

¿A qué se dedican. ¿Es confesional o no?,

¿Os han mostrado alguna motivación religiosa en su acción voluntaria?

Se les hace notar que habrán comprobado cómo unas asociaciones tienen una clara identidad cristiana (Cáritas, Villa Teresita...) mientras otras no tienen este sentido religioso (Bona Gent, Auxilia...) Sin embargo, en ambas, habrán encontrado a personas que sí tenían una motivación creyente en su acción voluntaria.

Los primeros cristianos también practicaron la solidaridad con los más pobres, lo podemos ver en los textos bíblicos Sant 2, 1-9 y 1Jn 3, 17-18, Act 2. (se pueden leer en clase), comprobando así que el servicio de la caridad se consideraba indispensable en la estructura de la comunidad cristiana.

*Segundo momento:* El profesor pone algún vídeo sobre una O.N.G de inspiración cristiana y otro de alguna que no lo es. (Hay buenos materiales de Manos Unidas, Intermón, Setem, Cáritas, Solidarios, etc...).

Mientras los alumnos ven el vídeo deben sacar información:

¿Cómo nació esta O.N.G?,

*¿Qué objetivos específicos tiene?,*

*¿Cómo está estructurada?,*

*¿De qué modo sale el tema religioso?*

Finalmente, los alumnos pueden copiar en sus cuadernos el siguiente texto de Juan XXIII como conclusión del tema.

*“Si la Iglesia es sacramento de Cristo, debe prolongar en el mundo la preferencia del maestro por los desheredados. La Iglesia, que es la Iglesia de todos, quiere ser particularmente, la Iglesia de los pobres”.*

**Proyecto 2.**  
**PROFES POR UN DÍA**



## Proyecto 2: “Profes” por un día.

**TIEMPO DE APLICACIÓN:** Último mes del curso de 3º de ESO.

**RESPONSABLES DEL PROYECTO:** Tutores, profesor de sociales y de castellano.

### OBJETIVOS.

4. Estudiar un país del Tercer Mundo desde diferentes puntos de vista: economía, cultura, historia, etc...
5. Buscar y ordenar la información sobre un país con la metodología de grupo de investigación.
6. Explicar a los niños de Primaria lo investigado en el equipo.

### DESARROLLO DEL PROYECTO.

#### 1. *Antes de la ACCIÓN*<sup>186</sup>.

*Con los alumnos de ESO.*

Primera sesión: Testimonio: presencia social de la Iglesia en algún país del Tercer Mundo (Religión)

Segunda sesión: Análisis: Interdependencia Norte-Sur. Planteamiento del trabajo (Sociales)

Tercera sesión: Lectura y análisis de textos (Castellano).

Cuarta sesión: “Dar una clase” a los niños de Primaria (Castellano)

Quinta sesión: Organización de los contenidos (Sociales)

---

<sup>186</sup> EL momento previo a la acción se aplicó durante el mes de may de modo que la actividad central se aplicará cuando ya los alumnos de Secundaria han terminado los exámenes finales.

*Con los profesores de Primaria.*

*Sesión del Claustro de Primaria:* Explicar los objetivos y la metodología que va a seguir la actividad para que vayan mentalizando a los alumnos.

## *2. ACCIÓN: Clase a los niños de Primaria.*

*Una vez que el equipo de investigación ha preparado el tema y se ha reunido para programar el modo de presentarlo a los niños de Primaria, se ejecuta la acción esperada.*

*Se escoge con bastante antelación una mañana entera de junio en la que los alumnos de 3º de Eso y la Primaria: de 2º a 6º estén libres para realizar esta actividad que tendrá el siguiente orden:*

*Primera parte de la mañana: Ultimar por equipos de las actividades que se harán después del recreo. Los equipos deben presentar al tutor un guión de cómo van a presentar el país (contenidos, metodología).*

*Segunda parte de la mañana: El equipo de alumnos de 3º de ESO se desplaza a la clase asignada y comienza las actividades según el guión aprobado por el tutor.*

## *3. Después de la acción: Evaluación.*

*Sexta sesión: Evaluación de la visita (Tutoría)*

*Séptima sesión: Exposición de los trabajos. (1 o 2 sesiones). Para realizar la exposición a los compañeros tienen 10 minutos. Pueden exponer con un mural, diapositivas, un vídeo, una presentación de ordenador, una dramatización, una conferencia, etc...*

#### *4. Criterios de evaluación.*

*Los alumnos deben elaborar un trabajo monográfico en la cuál se recojan los contenidos de la investigación y se adjunte la guía didáctica empleada para realizar la exposición.*

Valoración del maestro de Primaria. *La sesión que los alumnos han dado en una clase de Primaria es valorada por los maestros según los siguientes criterios:*

*Preparación previa con el profesor de aula.*

*Soltura en la exposición del tema.*

*Adaptación didáctica a la edad.*

*Con estos datos, escribe un pequeño informe para el tutor.*

Criterios de evaluación en Lengua castellana,

Presentación de trabajos: limpieza, orden y distribución de contenidos.

Desarrollo lógico del discurso redaccional.

Exposición oral de los contenidos.

Criterios de evaluación en Ciencias Sociales.

Guía didáctica de la clase a los alumnos de Primaria.

Contenidos del trabajo monográfico.

Criterios de evaluación generales y evaluados por el tutor.

Interés e implicación en el trabajo.

Capacidad de trabajo en equipo.

Valoración de la experiencia de servicio.

Informe del tutor de Primaria sobre el trabajo realizado.

## **PRIMERA SESIÓN: Testimonio misionero.**

### *Religión*

#### **OBJETIVO:**

Acercarse a la experiencia vital de una persona que, dejando su familia y su patria, realiza un servicio solidario en un país del Tercer Mundo.

#### **DESARROLLO:**

*Primer momento:* El profesor comienza la sesión con una pregunta: ¿Sabéis qué es un misionero...? Posiblemente, los muchachos irán diciendo ideas al respecto que el profesor irá apuntando en la pizarra. Otras preguntas para el diálogo: ¿Conocéis personalmente a alguno?; ¿Qué os parece la opción que han hecho...?, ¿Por qué creéis que dejan todo para ponerse al servicio de los demás?

*Segundo momento:* Se presenta a los alumnos el relato de un misionero católico. Al respecto, hay muchas posibilidades. Propongo el relato “*Vivir la consagración con los indígenas*” (Doc 12): El profesor reparte el texto y les pide que contesten a las preguntas siguientes en pequeños grupos:

*¿Qué quiere decir “vivir la consagración” con los indígenas?*

*¿Por qué Elisa se siente responsable de la vida de sus hermanos indígenas?*

*¿Qué motiva a Elisa a vivir en una entrega radical a Dios y a los demás?*

*¿Cuáles son las convicciones más fuertes de Elisa?*

*¿Qué obstáculos puede encontrar una persona que toma una decisión semejante?*

*Tercer momento:* El profesor dirige la puesta en común del diálogo por pequeños grupos haciendo una reflexión final tomando como referencia el “Decálogo de la juventud misionera misionero” (Doc 13)

## SEGUNDA SESIÓN: Interdependencia Norte-Sur<sup>187</sup>.

Asignatura: Ciencias Sociales

---

### OBJETIVOS.

1. Poner de manifiesto las desigualdades socioeconómicas a nivel mundial.
2. Concienciar a los alumnos de la desigualdad de recursos y oportunidades en el actual sistema económico internacional.
3. Fomentar una actitud crítica y solidaria frente a la injusta distribución de la riqueza y de los recursos.

### DESARROLLO.

*Materiales:* Como se trata de un banquete, cada alumno deberá traer comida y bebida como si se tratase de una fiesta: botellas de refresco, patatas, bocadillos... El profesor encargará a cada alumno un artículo distinto para que haya todo tipo de comida y bebida.

*Actividad:* La merienda del mundo.

El profesor invita al grupo a meterse en la siguiente situación:

*Vamos a celebrar una fiesta a la que estamos todos invitados. Tenemos que traer todo tipo de comida y bebida: refrescos, aperitivos, bocadillos, tortilla, embutido, tarta y helado... y lo que queráis. En este banquete cada uno va a representar a un país, pero no sabemos todavía cuál le tocará a cada uno*

El profesor asigna a cada alumno, de modo equitativo, el tipo de comida y bebida que debe traer. Todos los alumnos deben contribuir de modo igual, de

---

<sup>187</sup> Esta actividad aparece en muchos de los programas educativos de Educación para el Desarrollo. Podemos encontrarla en ESCÁMEZ, J (dir.) (1999): *Solidaridad y Voluntariado social. Unidad didáctica del profesor*, Fundación Bancaja. pp.229-230.

manera que al final haya todo tipo de bebida y comida. Celebramos una fiesta, con música y decoración, si es posible, y en la que la comida queda distribuida en mesas por el aula.

A la entrada, el día de la fiesta, el profesor reparte al azar una tarjeta a cada alumno. Estas tarjetas, que deberemos llevar colgadas bien visibles sobre la ropa, serán de tres tipos:

1. De color azul: Representan a los países ricos: EE.UU., Canadá, Alemania, Francia, España...
2. De color verde: Representan a los países en vías de desarrollo, de la semiperiferia Argentina, Corea, Brasil, México, Egipto...
3. De color rojo: Representan a los países pobres, de la periferia Haití, Sudán, Etiopía, Ghana, Zimbawe...

Para que la dinámica se desarrolle de modo “serio” es preciso que el profesor aclare que cada país sólo tiene acceso a un determinado tipo de recursos. De este modo, la comida y bebida estarán repartidas del siguiente modo:

- En unas mesas, con un distintivo azul bien claro, habrá todo tipo de comida y bebida, con postres y bocadillos suculentos. En estas mesas sólo podrán comer quienes hayan recibido distintivos de color azul.

- En otras mesas, con un distintivo de color verde, habrá comida más habitual y menos “extraordinaria”. Serán cosas cotidianas y poco habituales en una fiesta: quizá patatas fritas o algún bocadillo sencillo. Habrá sólo un tipo de refresco, y de postre sólo fruta. En estas mesas sólo podrán comer quienes hayan recibido distintivos de color verde.

- En otras mesas, con un distintivo de color rojo, habrá sólo agua y patatas fritas. Ningún postre, y nada más de comer ni de beber. En estas mesas sólo podrán comer quienes hayan recibido distintivos de color rojo.

El profesor deberá encargarse, en un primer momento, de explicar que la dinámica implica atenerse a lo que la suerte nos haya deparado: es preciso respetar las normas del juego para que éste tenga sentido. Posteriormente (unos 10 o 15 minutos después) el profesor puede sugerir a los “países ricos” que sean solidarios e inviten a los “países pobres”.

*Preguntas para el debate*

1. *¿Qué color te ha tocado en el banquete? ¿Qué tipo de comida y bebida has tenido a tu disposición?*
2. *¿Cómo te has sentido? ¿Crees que ha sido una situación justa?*
3. *¿Qué relación tiene esta fiesta con el actual sistema mundial?*
4. *¿Qué otras formas de comportamiento crees que deberían aplicarse en el “banquete mundial”?*
5. *¿Qué causas crees que son las responsables de esta situación injusta a nivel mundial?*

## TERCERA SESIÓN. Análisis de textos.

ASIGNATURA: CASTELLANO.

### OBJETIVOS:

1. Analizar un texto literario que hace referencia a las situaciones de desigualdad entre el Norte y el Sur.
2. Adquirir una conciencia crítica a través del análisis de textos.

### DESARROLLO

*Primer momento:* El profesor de Castellano pregunta a los alumnos cómo resultó la dinámica realizada en clase de sociales (La cena del mundo): Impresiones, sentimientos producidos, conclusiones, etc...

*Segundo momento:* Explica a los alumnos que el trabajo que van a realizar en esta sesión está muy en relación con la dinámica de “Sociales” de la 2ª sesión. Consiste en trabajar un texto de modo personal contestando a unas preguntas.

Historia del mundo en pequeño.<sup>188</sup> (Doc 14)

Érase una vez un pueblo pequeño que respondía al nombre de «Tierra». Estaba dotado de todo lo necesario para vivir holgadamente. Sin embargo, por la peculiaridad de sus habitantes, resultaba muy difícil que todos pudieran acceder de igual modo a los mismos bienes, servicios y comodidades. Sus habitantes (aproximadamente 1.000) procedían de distintos lugares y formaban un mosaico bastante heterogéneo: más de la mitad eran asiáticos (584), otros procedían de África (124), de Europa (150), de Latinoamérica (84), de Norteamérica (52) y de Australasia (6). Vivían en una babel de lenguas: hablaban más de doscientas. Sin embargo, la lengua de los norteamericanos y de algunos europeos se había impuesto a las demás como la lengua más usada por todos, a pesar de que el 60% de los habitantes de «Tierra» hablaban el chino-mandarín. Además, profesaban distintas creencias religiosas: un tercio se declaran cristianos, si bien los más numerosos entre éstos eran los católicos, seguido de protestantes y ortodoxos. Algo menos (178) eran musulmanes, hindúes (132), budistas (69) y judíos (3). El resto de los habitantes se

---

<sup>188</sup> Esta actividad está recogida en ORTEGA P. MÍNGUEZ, R.(2001) La educación del hombre y del ciudadano. PAIDÓS. Como señalan los autores, los datos incluidos en esta historia han sido adaptados a partir del Informe sobre Desarrollo Humano 1999 (Madrid, Mundi-Prensa, especialmente de la clasificación según el IDH (págs 134 y sigs)



distribuían entre distintas creencias minoritarias (73). Había un número considerable de personas que no practicaban ninguna religión (54 ateos y 167 agnósticos). En alguna ocasión surgían conflictos entre lenguas y religiones, aunque cada cual conservaba su identidad lingüística y religiosa. Pero los problemas más graves de convivencia provenían de otra parte.

Sólo un tercio de la población tenía acceso al agua potable, por eso la mitad tenía unas condiciones de vida poco saludables. Todos los europeos, norteamericanos, de australasia y algunos asiáticos y latinoamericanos disfrutaban de agua potable. Sólo cinco africanos tenían acceso al agua en condiciones higiénicas. El resto consumía agua en condiciones bastante precarias que procedía de lugares sin ningún control de potabilidad. El problema de la escasez de agua potable radicaba en que no existía una infraestructura adecuada para la distribución, recolección y tratamiento del agua. Se hacía necesario el uso de una alta tecnología que muchos no podían utilizar por la escasez de recursos económicos. La extrema pobreza hizo que muchos renunciaran a potabilizar el agua, lo que se tradujo inmediatamente en un aumento del nivel de contaminación y en un descenso de las condiciones y expectativas de vida. Mientras la esperanza de vida al nacer en el seno de una familia con agua potable era de setenta y siete años, para aquellos que vivían sin agua potable disminuía hasta los cincuenta años. A esto habría que añadir que enfermedades como el sida, la tuberculosis o la malaria, suponían una seria amenaza para la supervivencia de muchos habitantes de «Tierra», especialmente para los que vivían con menos de un dólar al día. Los más afortunados de la población (15%) tenían acceso a unos servicios sanitarios de lo más completo, con dos médicos y seis enfermeras a su servicio. Sin embargo, la mayoría de la población (70%) accedían a un servicio general de salud y, con alguna dificultad, a servicios especializados, contando con un médico y dos enfermeras. Por último, los habitantes más pobres (13 %) no disponían de ningún centro sanitario, de ningún médico y, si acaso, de alguna enfermera.

Otro de los problemas más importantes de la población de «Tierra» era que sus habitantes tenían unos ingresos económicos cuya diferencia era abismal. Mientras que 150 de ellos, casi todos norteamericanos y europeos, ingresaban el 83,4% de la riqueza de que se disponía, el grueso de la población, más de 700, sólo ingresaba el 12,9% para repartir entre asiáticos, latinoamericanos, de australasia y algún africano; y los demás (130), en su mayoría africanos y algunos de otras procedencias, percibían sólo el 3,7% restante. Eso quiere decir que los habitantes más ricos de «Tierra» (150) disponían de 9.311 monedas al día durante todo un año, frente a los más pobres (130) que tan sólo les llegaba a 395 monedas. En otros términos, que los pobres no podían llevar una vida decente por su bajísimo poder adquisitivo. Por eso, los hijos de las familias pobres y muy pobres no lograban estudiar en la universidad, sólo la mitad de los hijos varones acudían a la escuela primaria, y de éstos sólo unos pocos lograban ascender al nivel de secundaria. Aún quedaban muchos niños de familias muy pobres que no estaban escolarizados,

en su mayoría niñas. Sólo los hijos de familia rica terminaban la escolaridad secundaria y accedían a estudios superiores. Con este nivel de formación, los trabajos poco cualificados y, por tanto, de escaso poder adquisitivo, eran ocupados por hijos de familias pobres. Los puestos de mayores ingresos estaban reservados para los más cualificados, de titulación universitaria, que coincidían con los hijos de familias ricas. Además, más de la mitad de los adultos eran analfabetos, particularmente mujeres, por lo que se dedicaban a tareas domésticas, agrícolas y de crianza.

Ante esta situación, con una población dividida en unos pocos ricos, muy ricos, y otros muchos pobres o muy pobres, el gobierno de «Tierra» tenía la sospecha de que podrían surgir reacciones en contra de este orden establecido. Dado que la mayoría del gobierno estaba compuesto por personas adineradas, con gran parte del poder político y económico en sus manos, optaron por emplear más dinero en armamento que en educación o sanidad. El presupuesto anual ascendía a 460 millones de monedas, de los que más de la mitad se dirigía a cubrir gastos de personal (policía, militares, administradores, jueces, médicos, profesores, etc.), un tercio a armamento, un 10% a educación y un 5% a sanidad. A pesar de todo, el gobierno de «Tierra» observaba que los ingresos de los que ya eran ricos aumentaban de modo muy rápido y, en cambio, para la mayoría de la población disminuían, aumentando así el número de pobres.

### Reflexión grupal sobre el texto.

1. En pequeño grupo, los alumnos comentan sus primeras impresiones sobre la historia del mundo en pequeño. Tras unos minutos de intercambio, elaboran una respuesta consensuada sobre estas cuestiones:

¿Por qué hay ricos y pobres en el mundo?

¿Es justo que los ricos sean cada vez más ricos y los pobres aumenten su pobreza?

¿Qué entendéis por una vida digna? ¿Todos tienen derecho a una vida digna? ¿Por qué?

¿Qué medidas estableceríais para que todos tuvieran acceso a una vida digna?

¿Creéis que los ricos deben ocuparse de los pobres? ¿Qué iniciativas proponéis?

2. En el grupo clase, cada uno confecciona personalmente un texto con el título: «Por un mundo más justo y solidario», en el que se incluya tanto propuestas generales para los gobiernos, las naciones y los más poderosos, como acciones concretas que puedan ser realizadas en el contexto social en que viven los alumnos.

3. Del texto anterior, cada alumno debe asumir en público el compromiso de cumplir una determinada acción, que tenga repercusión en beneficio del «otro» (pobre, huérfano, extranjero, discapacitado, mayor, etc.).

4. Transcurrido cierto tiempo, el profesor puede revisar el nivel de cumplimiento logrado por cada alumno. En ese momento se pueden valorar aspectos como el nivel de satisfacción personal, qué se ha logrado, las dificultades halladas y los efectos producidos. Al final, se haría la pregunta: ¿por qué hay que hacerse cargo del otro, particularmente pobre y vulnerable?

## **CUARTA SESIÓN. “Dar clase” a los niños de Primaria.**

ASIGNATURA: CASTELLANO.

### **OBJETIVO:**

Ofrecer unas pistas para que los alumnos de 3º de ESO puedan programar una clase a los niños de Primaria con la información que han recogido en el trabajo de investigación.

### **DESARROLLO:**

*Primer momento:* El profesor recuerda a los alumnos el objetivo de la actividad que van a preparar y los motiva para que la realicen con una preparación adecuada.

*Segundo momento:* Tras la motivación explica a los alumnos algunas indicaciones a seguir para preparar la clase.

1. En vuestra exposición, tened presente la edad a la que va dirigida vuestra exposición. Tenéis que hacer un esfuerzo por acomodar vuestro lenguaje.
2. Características del lenguaje verbal:
  - a. Conseguir que los niños estén en una actitud de escucha.
  - b. Las ideas deben ser muy sencillas y concretas procurando dialogar con ellos y asociando el mensaje a símbolos, dibujos y gestos. Por ejemplo; una forma de situar el país de República Dominicana sería comenzando con una pregunta y siguiendo un estilo dialogal:

¿En qué país vivimos?. -En España – contestarán.

Muy bien. Sabéis que hay otros países en el mundo, ¿no?. ¿Conocéis el nombre de alguno de ellos...?

Hay cientos de países. Os vamos a hablar de uno de ellos que se llama República Dominicana. ¿Habéis oído hablar de él?. Está en América. (Se despliega un mapamundi y se señala España y Dominicana?)

¿Qué os parece?, ¿está cerca o lejos de España?. Si cogemos un avión desde España, tardamos 8 horas en llegar cruzando un gran mar. Si tuviéramos que ir en el coche, tardaríamos 10 días sin descansar.

Además, Dominicana está en una isla. ¿Qué es una isla?

- c. No hacer exposiciones largas pues los niños no tienen capacidad para asimilarlas.
  - d. Utilizar un vocabulario sencillo y acomodado. Hay palabras que no entienden porque son muy abstractas: globalización, sistema financiero, interdependencia, tecnología, marginación, etc... No obstante, si hay una palabra que no conocen, suelen preguntar por su significado.
  - e. Hablar fuerte y vocalizando.
3. Características del lenguaje no-verbal: El lenguaje del gesto, la mirada y las posturas dice mucho. En este sentido, debéis procurar
- a. Dirigir la mirada directamente a los niños.
  - b. Usar las manos para acompañar el mensaje oral.
  - c. Los compañeros de Secundaria que no estén hablando deben escuchar también al que tiene la palabra.
  - d. Hablar de pie y si es posible, moviéndose por el aula.

- e. Hablar en público es como escenificar una obra de teatro. Hay que echarle mucha imaginación y creatividad.

4. Planificación de la clase:

- a. Una vez que os hayan designado los niños dirigidos al profesor tutor de ese grupo y que os oriente sobre el modo de enfocar la clase, es decir, qué tipo de actividades podéis hacer.
- b. Dedicad un tiempo a preparar la clase. Un posible esquema es el siguiente:

Ambientación del aula: mapa del país y elementos característicos: dibujos, fotografías, la bandera, etc...

Propuesta de actividades.

Explicación adecuada al nivel.(apartado3)

Trabajo personal o por equipos.

Diálogo y corrección de los ejercicios.

Juego-Concurso para comprobar lo que han aprendido.

- c. Se elabora una guía didáctica de cómo se van a exponer los contenidos.

*Tercer momento:* El profesor da tiempo a los alumnos para que elaboren la “guía didáctica” que deberán presentar al profesor para que la corrija y la reoriente. Evidentemente, para hacer este trabajo, el grupo debe reunirse fuera de clase.

## **QUINTA SESIÓN. Un viaje a...**

ASIGNATURA: CIENCIAS SOCIALES.

### **OBJETIVO:**

*Realizar una investigación sobre un país del Tercer Mundo a través de la búsqueda de información con los recursos disponibles (Biblioteca, Internet, visita a ONG's)*

### **DESARROLLO:**

#### *1. Un viaje a Nicaragua, Honduras, Rep. Dominicana y Bolivia*

Un equipo de periodistas españoles es enviado a realizar un trabajo en forma de reportaje o informe sobre la cultura (costumbres, vida cotidiana, etc.) y el arte de los países arriba citados. (Doc 15)

Antes del viaje deben hacer la maleta para lo cual deben conocer el país a donde van.

#### A) Situación.

Localización en un atlas del país.

Fijar sus coordenadas geográficas (latitud y longitud).

Elementos geográficos destacables: ríos, montañas, etc.

Climas: realizar climogramas de los climas.

Paisaje natural: tipo que se va a encontrar y descripción.

#### B) Contexto social y político.

Capital actual y ciudades más importantes.

Moneda (valor al cambio, descripción).

Nivel de vida de sus habitantes, datos económicos más significativos del país.

Dibujo de la bandera.

Historia.

Sistema político actual.

Religiones.

Demografía:

Nº de habitantes.

Densidad de población.

Pirámide de población. Porcentaje por étnias y regiones.

### *Tras la llegada al país.*

Los periodistas realizan un viaje por todo el país para conocer el arte y la cultura. De sus viajes obtendrán otros conocimientos: economía, forma de vida de sus habitantes, etc.

#### *A) La vida en una aldea del país.*

Las familias; descripción:

Relaciones de parentesco.

Personas que viven en cada casa.

Organización del trabajo.

Organización del poblado:

Familias que lo integran.

Autoridades.

Organización del trabajo comunitario.

Tradiciones, costumbres, creencias y fiestas.

#### *B) La economía.*

Agricultura:

De subsistencia para autoconsumo (alimentos ...)

De mercado para la exportación; sus productos (cacao, café..)

Artesanía; sus productos.

Comercio: local e internacional.



Todo lo indicado hasta aquí consiste en la recogida y selección de información (bibliotecas, enciclopedias, internet). Los puntos son indicativos, no siempre será fácil encontrar toda la información que se pide aquí, pero por lo menos hay que intentarlo, para eso es un trabajo en grupo.

### *A la vuelta a España.*

Los periodistas deben elaborar a su regreso los artículos informativos sobre la vida y las costumbres ese país (para dar a conocer estos aspectos, debe desarrollarse un reportaje con el título “La vida cotidiana de un/a joven en el país que os toque”, en el que se reflejen de manera novelada, todos los aspectos estudiados anteriormente) o una presentación original de los aspectos estudiados sobre cada país (murales, montaje audiovisual, vídeo, presentación en power point, etc.).

## *2. Elaborar una memoria del trabajo*

Cada grupo debe presentar una memoria del trabajo donde explique los siguientes puntos:

Pasos dados para organizarse.

Reparto de faenas entre los componentes del grupo.

Principales conclusiones del trabajo.

Valoración personal del trabajo realizado y sugerencias.

Bibliografía y fuentes consultadas.

## **ACCIÓN: EXPERIENCIA DE SERVICIO.**

1. *Preparación previa:* Cuarta sesión de este Proyecto.
2. *Primera parte de la mañana:* Ultimar por equipos de las actividades que se harán después del recreo.
  - Repaso con el tutor de la guía didáctica del tema.
  - Ultimar materiales, fichas, etc...
3. *Segunda parte de la mañana:* El equipo de alumnos de 3º de ESO se desplaza a la clase asignada y comienza las actividades según el guión aprobado por el profesor de lengua y el tutor.

El profesor del aula de Primaria debe estar presente “a media distancia” para que no hayan problemas graves de disciplina.

Los alumnos se presentan.

*Actividad de motivación: Acertijo, juego, dibujo, canción, etc... Los niños deben percibir que los “profes...” de secundaria han preparado bien las actividades y van a ser realmente motivadoras.*

Breve exposición a través de un diálogo utilizando un mapamundi, imágenes, dramatizaciones. El lenguaje icónico-visual es mucho más atractivo que el discursivo.

Actividad por pequeños grupos para aprender los contenidos explicados. Puede ser un puzzle, un crucigrama, una sopa de letras... En cada pequeño grupo debe haber un alumno mayor.

Evaluación: Juego-concurso sobre los datos del país.

Reparto de diplomas.

## **SEXTA SESIÓN. Evaluación de la experiencia de servicio.**

ASIGNATURA: TUTORÍA.

### **IMPRESIONES.**

Posiblemente sea la primera experiencia de servicio directo que los alumnos de Secundaria hacen con los niños. Lo normal es que la afronten con cierta inseguridad. Por ello, es bueno que el tutor reciba en el aula, las impresiones tenidas.

*¿Qué os ha parecido la experiencia de servicio?*

*¿Cómo han reaccionado los alumnos ante vuestra presencia?*

*Alguna anécdota que contar.*

*¿Cómo habéis solucionado el problema de la disciplina?*

*Después de esta experiencia.. ¿Qué cualidades debe tener un buen profesor?*

*¿Qué habéis aprendido enseñando a los pequeños?*

## **SÉPTIMA SESIÓN. Exposición de trabajos**

ASIGNATURA: CIENCIAS SOCIALES.

La exposición de trabajos en el aula se realiza de modo independiente a la exposición en el aula de Primaria que, evidentemente el profesor de Primaria valorará con una nota.

### **NORMAS PARA LA EXPOSICIÓN.**

Tiempo: No más de diez minutos.

Deben participar todos los componentes del equipo.

*Pueden utilizar los recursos que quieran siempre que tengan previsto los medios adecuados con tiempo: transparencias, dispositivas, mural, etc..*

Se puede utilizar diversas técnicas de exposición: clase magistral, debate, juego de simulación, juego de roles, representación, noticiario, etc...

Al final de la exposición, los compañeros pueden hacer preguntas.

El profesor de lengua puede valorar:

El guión de la exposición.

*La claridad de ideas.*

La expresividad y persuasión en la exposición.

La capacidad de responder a las cuestiones planteadas por los compañeros.

**Proyecto 3.**  
**ESCUELAS ABIERTAS AL BARRIO.**

## **Proyecto 3: ESCUELAS ABIERTAS AL BARRIO.**

**DESTINATARIOS:** Alumnos de 4º de ESO

**TIEMPO DE APLICACIÓN:** Durante el segundo trimestre de curso.

**RESPONSABLES DEL PROYECTO:** Tutores, profesores de Religión, Ciencias Sociales, Ética, Valenciano, Castellano y Dibujo. Equipo educativo: Asociación TRASTÉVERE- VES.

### **OBJETIVOS.**

1. Estudiar la realidad de los barrios de Valencia que están en los colegios de Escolapios y Escolapias. (Urbanismo, Instituciones, comercio, equipamientos, historia...)
2. Acercarse a la problemática social que cada barrio presenta.
3. Trabajar cooperativamente.

### **DESARROLLO DEL PROYECTO.**

#### *1. Toma de conciencia de los educadores implicados.*

En un primer momento, el coordinador del programa reúne a los tutores de curso para explicarles cuáles son las finalidades y estructura del proyecto. Su aplicación tiene ciertos aspectos novedosos que si no se clarifican bien con anterioridad, la actividad resultaría un fracaso.

Los educadores deben conocer el significado del concepto de “responsabilidad social”; de este modo, pueden guiar la reflexión posterior a la actividad.

El proyecto se desarrolla según la dinámica cooperativa “Puzzle de Aronson”. Su estructura es sencilla, pero precisa cierto entrenamiento previo antes de aplicarla.

Finalmente, la “acción” se realiza por equipos en un barrio de Valencia. La preparación de la actividad en el barrio es sumamente costosa de trabajo y tiempo. Conviene pues que se programa con suficiente antelación.

## *2. Preparación de la visita en el aula.*

Primera sesión: Una mirada crítica a nuestra ciudad. (Tutoría)

Segunda sesión: ¿Conocemos nuestro barrio?. Preparamos la visita a un barrio (Tutoría).

Tercera sesión: Modo de realizar una presentación de diapositivas (Plástica).

## *3. Acción: Visita al barrio.*

Durante una mañana, todos los alumnos del curso se distribuyen para acudir a los barrios, acompañados por algún profesor, para allí subdividirse en equipos, en función del aspecto que tengan que estudiar, para realizar el trabajo de campo

## *4. Trabajo sobre la visita.*

Cuarta sesión: Primeras impresiones de la visita y organización del trabajo de exposición.

Quinta sesión: Exposición de los trabajos.

Sexta sesión: Organización de una parroquia

Sexta sesión: Diálogo-debate en clase: comparación de barrios.

## *5. Criterios de evaluación.*

*Los alumnos deben elaborar una presentación de diapositivas en la cuál se tome constancia de la visita realizada. Este trabajo evalúa*

*fundamentalmente los procedimientos empleados durante el desarrollo del proyecto. Evaluamos interdisciplinariamente los procedimientos empleados.*

Criterios de evaluación en Lengua castellana,

Informe por escrito del barrio.

Exposición oral de los contenidos.

Criterios de evaluación en Ética.

Ensayo de 2 folios con el tema: "Somos responsables de hacer el barrio más humano".

Criterios de evaluación generales y evaluados por el tutor.

*Interés e implicación en el trabajo.*

*Capacidad de trabajo en equipo.*

*Valoración crítica de la experiencia*



## **PRIMERA SESIÓN: Una mirada crítica a nuestra ciudad.**

### TUTORÍA- ÉTICA

#### **OBJETIVO**

Acercarse de forma crítica a los aspectos más inhumanos de una gran ciudad.

#### **DESARROLLO**

*Primer momento:* El profesor pone la canción “*Pongamos que hablo de Madrid*” de Joaquín Sabina, “*Gente sola*” de Pedro Guerra (Doc 16) u otra parecida en la que se exprese claramente la incomunicación y aislamiento social que puede producir una gran ciudad. Posteriormente, dialoga con los alumnos basándose en el siguientes guión:

*La canción de Sabina es un poco antigua, de 1981 pero tiene gran actualidad. Aunque habla de Madrid, podría aplicarse bien a cualquier ciudad grande como la nuestra.*

*Tras las metáforas de este poema, se esconden problemas que generan ciudades grandes. ¿Cuáles son?.*

*La canción describe una ciudad sin horizontes, deprimente, vacía. ¿Estás de acuerdo?.*

*Al final de la canción, Sabina declara que en Madrid “no hay sitio para nadie”. ¿Por qué es tan tajante?, ¿en qué medida es verdad?*

El profesor conduce el diálogo a un punto en que los alumnos puedan descubrir cuáles son los grandes problemas y posibilidades que hay en una gran ciudad.

*Segundo momento:* De los muchos problemas que genera una ciudad masificada está el aislamiento y la soledad. Con los cómics de Quino y Forges (Doc. 17) se pretende que los alumnos tomen conciencia de la debilidad del

vínculo social que existe realmente en nuestras calles y barrios, pudiéndose plantear preguntas como estas:

*¿Qué expresan estas viñetas?,*

*¿En qué medida es verdad? Pon algún ejemplo ilustrativo.*

*¿Qué relación tienen con la letra de Joaquín Sabina?*

*Enumera problemas que se derivan de la soledad y la falta de amigos.*

En este punto se les podría ayudar un poco: las personas depresivas, los transeúntes, los toxicómanos, los inmigrantes que buscan acogida, los niños de la calle, los ancianos que viven solos o están “aparcados” en un asilo, los compañeros de clase que no tienen amigos, los que están “enganchados” al juego, al sexo, a la droga, al ordenados, etc..., los enfermos de un hospital, etc...

*Y en nuestro colegio, ¿hay personas que se sienten solas,?*

*¿Cuál sería el antídoto contra la soledad?*

Terminamos la primera clase con la siguiente conclusión:

“El barrio, la ciudad, la sociedad será tanto más HUMANA en cuanto sea capaz de ofrecer espacios de relación y amistad entre todos sus miembros”.

## SEGUNDA SESIÓN. ¿Conocemos nuestro barrio?

TUTORÍA - ÉTICA

---

### OBJETIVO:

Realizar una primera exploración del propio barrio.

### DESARROLLO

*Primer momento:* Recordamos la conclusión de la sesión anterior.

El profesor comenta con los alumnos que en esta sesión, vamos a prepararnos para hacer una exploración de nuestro entorno más inmediato. Con ello, descubriremos los problemas que existen y cuál es la red de relaciones previstas para solucionarlos.

*Segundo momento: Trabajo individual.* El profesor reparte el cuestionario: “¿Qué sabes de tu barrio?” (Doc. 18)

¿Cómo se llama tu barrio?

¿Qué clase social vive en él?

Lugares de ocio y diversión.

Zonas verdes.

Problemas sociales que existen.

Tipos de comercio...

Centros educativos...

Comunicación con el resto de la ciudad.

Relación con los vecinos.

¿Hay una Asociación de vecinos?

Seguidamente pondrá en el panel de la clase un gran plano de la ciudad y a medida que los alumnos vayan aportando ideas, va poniendo una señal en los lugares dónde viven. Lo más normal es que los alumnos no sepan

responder a muchas de estas cuestiones. A partir de esta puesta en común se les hace ver la necesidad que hay de “abrir la mirada” para conocer la realidad que tenemos cerca de nosotros.

Segundo momento: Explicación del trabajo en equipos.

*Se explica que la semana siguiente realizarán una actividad distinta. Van a visitar un barrio concreto de Valencia. Para ello, haremos 4 pequeños grupos en cada clase:*

Grupo 1: Visitará el barrio de la Malvarrosa. Escolapios de Malvarrosa.

Grupo 2. Barrio de Velluters y el Carmen. Escolapios de Carniceros.

Grupo 3. Barrio de Fernando el Católico. Escolapios

Grupo 4. Barrio del Mestalla. Colegio Calasanz.

Los grupos, de 7 u 8 componentes, pueden hacerse por orden de lista para mayor comodidad. Cada miembro del grupo deberá investigar sobre un aspecto concreto del barrio:

- A. Periodismo gráfico.
- B. Cultura y educación.
- C. Tiempo libre y diversión.
- D. Servicios públicos.
- E. Organizaciones cívicas: falla, vecinos, ONG's.
- F. Servicios religiosos.
- G. Urbanismo

Después se reúnen por grupos con las fichas de trabajo (una por cada área) (Doc. 19) para repartirse la tarea. Deben hacer una lista pormenorizada de la tarea que se ha asignado a cada alumno. Si un grupo tiene 8 componentes, dos alumnos pueden dedicarse a la misma tarea. El profesor deberá estar atento para atajar las posibles dificultades que puedan surgir en este reparto

Por razones de operatividad (ya que el día de la salida van a tener que coordinarse muchos alumnos) si se realizan cambios de tarea dentro de los grupos, deberán comunicarlo al profesor responsable. De todos modos, también es interesante, de cara a una actividad cooperativa, que cada alumno intente hacer la tarea que se le haya asignado lo mejor posible sin cambiarla.

Se les explica que el día de la visita se juntarán con alumnos de las otras clases de 4º. Así pues, ese día, al llegar al barrio correspondiente, los alumnos de cada una de las clases que se ocupen de la misma área realizan el trabajo de campo juntos durante toda la mañana. Es conveniente insistirles en que después han de llevar el resultado de su trabajo al equipo formado en cada clase, de ahí la importancia de que todos trabajen de forma adecuada.

Se les recuerda que el día de la visita deben llevar la ficha de trabajo, papel, bolígrafo y, si lo creen conveniente, maquina de fotos y/o grabadora.

## **TERCERA SESIÓN. Modo de realizar una presentación en clase.**

### **PLÁSTICA**

#### **OBJETIVO:**

*Ofrecer pistas para realizar una presentación del trabajo de campo realizado en la visita.*

#### **DESARROLLO**

El profesor pone en clase un montaje audiovisual en el que exponga algún tema de tipo social: posteriormente, analiza con los alumnos cuál es su estructura y el modo de trabajarlo.

#### **DESCRIPCIÓN DE UN MONTAJE AUDIOVISUAL**

Consiste en la concatenación de imágenes fijas, unidas a elementos sonoros. Se trata de una puesta en escena con proyectos y magnetófono, presentando una realidad existente física o imaginativamente, mediante imágenes, sonidos y palabras recíprocamente integrados y combinados en perfecta sincronización.

La clave de un montaje audiovisual reside en la conexión de unos lenguajes que no deben estorbarse ni ser redundantes entre sí. La palabra da fuerza, claridad conceptual y concreción, sugiere y hace pensar. La imagen es la emoción unida al pensamiento, hace ver, muestra, concretiza visualmente. Conlleva evocación, sugerencia, simbolización e interpretación visual.

*Proceso de elaboración de un montaje audiovisual:*

1. *Organización el material conseguido en la visita:* entrevistas, diapositivas, dibujos, textos, trípticos informativos, etc...

2. *Elaboración de un guión. Debe ser sencillo y que sólo dé la información precisa pues en un audiovisual lo importante en la imagen y la música.*

3. *Diseño previo sobre el papel.* Deben combinarse las diapositivas, el texto y la música de modo adecuado atendiendo a las siguientes indicaciones:

Combinar adecuadamente el texto con las imágenes.

Resaltar bien los títulos en letra clara.

Se puede poner un encabezamiento que centre la página.

No olvidar la paginación de la revista.

Si es posible, utilizar columnas para los artículos. La lectura es mejor.

*Una vez que el equipo haya realizado el primer diseño, lo debe ver el profesor de Educación Artística.*

4. *Grabación de los textos..*

## **ACCIÓN: VISITA AL BARRIO**

Se destina una mañana entera a la visita.

Los alumnos llegan a clase a las 8.30 de la mañana como lo hacen habitualmente. Se forman los grupos y se desplazan a los lugares señalado (colegios de referencia).

Se distribuyen entonces en equipos según la tarea que tengan que realizar (el profesor debe disponer de una lista de todos los alumnos que se han desplazado a ese barrio y del área que estudia cada uno). Entrega a los alumnos un plano y el trabajo a realizar durante la mañana: lugares que localizar, entrevistas que hacer, sitios que visitar. Puede ser necesario llevar fichas de sobra por si a algún alumno se le ha olvidado.

Se marca una hora para finalizar el trabajo tras la cual, todos los alumnos se congregarán en el lugar de referencia. Desde ahí, todos juntos regresan al colegio de procedencia.

A continuación, una lista orientativa de los aspectos que deben trabajar:

### *Periodismo gráfico.*

Los “periodistas” deben realizar un reportaje fotográfico del barrio teniendo en cuenta todos los sectores de trabajo que se van a tratar. Por tanto, deben realizar, al menos, tres carretes de diapositivas o fotografías. Recordarles que deben respetar siempre el derecho a la intimidad de las personas.

### *Cultura y educación.*

Localización de Todos los centros educativos que hay en el barrio y Lugares culturales: academias, bibliotecas, salas de cultura...

Visita a dos centros: el colegio de Escolapios y el colegio público.



Entrevista con algún educador del centro y si es posible, con el director.

Breve historia del colegio.

Características del centro.

Recursos que ofrece.

Problemas que se tiene el colegio.

Relación con el entorno; es decir, el barrio.

### *Tiempo libre y diversión.*

Localización de espacios para juegos de los niños: parques, ludotecas, salas de cine, teatros, bares, cafés, lugares de encuentro y ocio para los jóvenes.

Visita a un lugar de ocio de la zona.

Entrevista con algún responsable o dependiente.

### *Servicios públicos.*

Localización de:

Red de comunicación del barrio. (autobuses, metro...)

Limpieza pública y recogida de basuras.

Mercados municipales.

Asistencia sanitaria y hospitales.

Policía y protección ciudadana.

Servicios sociales

Visita a un centro de servicio público.

Entrevista con algún trabajador.

Entrevista a trabajadores del servicio público en la calle: policía de barrio, barrendero, chofer autobús, etc..

*Organizaciones cívicas: falla, vecinos, O.N.G's.*

Localización de:

Sedes de partidos, sindicatos y asociaciones vecinos.

Organizaciones no gubernamentales.

Casal fallero.

Otras organizaciones

Visita a la sede de una O.N.G., partidos, sindicatos...

Entrevista a vecinos del barrio.

*Servicios religiosos.*

Localización de:

*Presencia de la Iglesia católica: parroquias, colegios religiosos, monasterios, comunidades religiosas, asociaciones cristianas...*

*Presencia de otras confesiones religiosas.*

Visita a una parroquia.

Entrevista con el párroco o con algún sacerdote de la parroquia.

Entrevistas a personas comprometidas en el barrio.

*Urbanismo.*

Estudio urbanístico del barrio:

Proporción construcción - espacios verdes.

Tipos de vivienda y alojamiento.

Tipos de calles: amplias, reducidas.

Zonas verdes.

Accesos para discapacitados.

*Estructura económico-productiva.*

Sector de producción de la población.

Comercio: tipos.

Tratamiento de residuos.

Visita a un mercado.

Entrevista con comerciantes de la zona.

*En las visitas y entrevistas los alumnos deben tener presente:*

Los problemas que existen investigando en las posibles causas.

Las soluciones que se intentan dar ya en el barrio.

*Otras soluciones posibles que no se dan.*

Recopilar material escrito y gráfico

## **CUARTA SESIÓN. Primeras impresiones de la visita.**

### TUTORÍA

#### **DESARROLLO:**

En una sesión cercana a la visita, se comentan los imprevistos surgidos

Después, el profesor comenta con los alumnos qué impresiones les ha producido esta nueva experiencia:

*¿Qué os ha parecido la visita?*

*¿Qué os ha llamado la atención de modo especial?*

*Alguna anécdota que contar.*

*¿Cómo se han portado los voluntarios?*

*¿Habéis recopilado todo el material para el trabajo...?*

*¿Necesitáis ir otra vez...?*

El profesor, a continuación, expone en qué va a consistir el trabajo de exposición al grupo. Posteriormente, los alumnos se reúnen por barrios en la propia clase y se organizan para realizar el trabajo; luego marca una fecha para realizar la exposición y entregar el trabajo. (alrededor de un mes).

Se les explica que, además de la exposición que deben realizar en forma de diapositivas, periódico mural, etc., deben realizar un trabajo escrito, que será valorado desde diferentes asignaturas (Lengua Castellana, Ciencias Sociales, Ética, etc...) (Ver esquema de la 5ª sesión)

## **QUINTA SESIÓN: Exposición de los trabajos.**

CASTELLANO, SOCIALES, ÉTICA...

### ***Trabajo grupal.***

Presentación de diapositivas, vídeo o periódico mural del barrio.

-No debe exceder de 10-15 minutos, de modo que las cuatro, puedan hacerse en una clase.

-Con imágenes y texto, debe darse la información adecuada para dar una visión lo más precisa posible del barrio a los compañeros de clase.

Informe escrito del trabajo.

#### *La realidad tal como la vemos.*

Características del barrio según la información obtenida.

Transcripción de las entrevistas y visitas realizadas.

Problemas que existen

#### *La realidad tal como la valoramos.*

Posibles causas de los problemas que existen.

¿De qué modo se da respuesta a estas necesidades?

El barrio, da respuesta real a los problemas de soledad que existen.

#### *La realidad la podemos transformar.*

Si estuviera en vuestra mano, ¿cómo mejoraríais el barrio para que fuera más habitable?

Si vivierais en el barrio, ¿qué puede aportar un joven de tu edad para mejorarlo?

## **SEXTA SESIÓN: Organización de una parroquia.**

*RELIGIÓN.*

### **OBJETIVO:**

Desde la visita que han realizado los alumnos a las parroquias, conocer las finalidades y la estructura que tiene.

### **DESARROLLO.**

Con antelación, el profesor indica que la sesión de hoy se va a dedicar a poner en común la experiencia tenida en la visita realizada a los barrios. Por lo tanto, las personas que han visitado las parroquias deben traer un guión para exponer la visita que tuvieron.

Sólo una pequeña parte del grupo ha visitado las parroquias, por lo que conviene que el profesor haga un trabajo previo a las exposiciones.

1. Lluvia de ideas: El profesor escribe en la pizarra la palabra "Parroquia" e invita a los alumnos a que digan ideas relacionadas con ella.

2. Diálogo: Alguien está metido en alguna parroquia. ¿Cuál es...?

3. Exposición de los compañeros siguiendo este posible guión:

*¿Cómo está organizada la parroquia? Movimientos, actividades.*

*¿Qué dificultades existen?*

*¿Cómo trabaja para crear Comunidad Cristiana?*

*¿Qué alegrías puede tener un párroco?*

*¿Cómo decidió ser sacerdote?*

*¿Participan los jóvenes en la parroquia. ¿De qué modo?*

*¿Colaboráis con otras Asociaciones del barrio?*

*Los cristianos, ¿somos responsables de nuestra parroquia?*

4. Conclusión del profesor.

## **SÉPTIMA SESIÓN. Diálogo - debate en clase.**

### **TUTORÍA - CIENCIAS. SOCIALES.**

#### **OBJETIVO:**

Realizar un estudio comparativo de los diferentes barrios de Valencia.

#### **DESARROLLO:**

Teniendo en cuenta la experiencia de la visita a los barrios, el profesor plantea las siguientes cuestiones a los alumnos:

*¿Qué barrios están mejor dotados y por qué?*

*¿ Quiénes son los “responsables” de que la ciudad mejore?*

*¿Qué podemos hacer nosotros para combatir la marginación social en las que tantas personas están sumidas?*

..

#### **Comentario de texto**

El profesor lee el siguiente texto en el que se describe la situación de “individualismo hedonista” en que está sumida nuestra sociedad occidental y que lleva al aislamiento y al vacío moral (*Doc. 20*).

"Nadie, pero sobre todo el que más tiene, puede desentenderse del bienestar y la felicidad del resto. Ése es el compromiso que obliga al ciudadano de una democracia. Cada cual tiene, por supuesto, derecho a unos fines y objetivos privados: su familia, su profesión, sus propiedades, su dinero. Pero ¿acaban ahí los fines del ciudadano? ¿Todo lo que ha de proponerse una persona es vivir lo mejor posible sin pensar en nadie más? La fórmula "cada uno a lo suyo", ¿define satisfactoriamente el fin de la vida humana? ¿Puede funcionar bien una sociedad de egoístas, donde no haya un ápice de altruismo? ¿Puede considerarse que es una sociedad decente?.

Giner, S. y Camps, V.; *Manual de civismo*, Ariel, Barcelona, 1998,p.43.

Después se dialoga en torno a estas preguntas:

*En vuestra opinión la fórmula "cada uno a lo suyo" ¿es la que funciona en el entorno familiar y de amigos de vuestros alumnos?*

*¿cuál es vuestra posición en esta cuestión?*

*¿Hasta qué punto crees que es compatible "vivir lo mejor posible" a expensas del malvivir de una buena parte de la población?.*

*¿Cómo consideras la sociedad en la que vives, decente o indecente? Intenta dar razones para apoyar tu opinión.*

*Si educamos en los valores de la ciudadanía, ¿no sería bueno que la escuela se mezclara más en la ciudad impulsando valores distintos a los que nos vienen dados desde nuestro entorno de sociedad de consumo y de marcado acento individualista?*





CAPÍTULO QUINTO.  
Análisis de los Resultados

---



## V. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para la verificación de las hipótesis planteadas, se han realizado algunos análisis que pasamos a comentar con la siguiente estructura: en primer lugar presentamos el “estado de la cuestión”, esto es, los resultados obtenidos en la primera aplicación del cuestionario. En segundo lugar, comentaremos los resultados de los mismos análisis en la segunda aplicación del cuestionario, tras aplicar el programa, donde ya podrán observarse tendencias. Por último, se abordarán los resultados correspondientes al cambio que ha podido tener lugar tras la aplicación del programa.

El “grupo experimental” lo constituye una población de 87 alumnos del colegio Calasanz de y el “grupo control”, una población de 90 alumnos de las Escuelas Pías<sup>189</sup>. Ambos colegios situados en la ciudad de Valencia.

Para comprobar si existen diferencias significativas entre los grupos comparados, hemos aplicado la prueba de Levene que analiza si las varianzas de los dos grupos contrastados son distintas. Cuando el índice de significatividad es menor a 0,05, entonces las varianzas son muy distintas. En este caso, se aplica la prueba T de contraste de medias para ver si hay diferencias significativas entre los grupos. Igualmente, si el índice de significatividad es menor a 0,05, entonces hay una diferencia significativa no debida al azar, sino a otras variables como puede ser el caso de una acción pedagógica.

---

<sup>189</sup> Por cuestión de brevedad, el “grupo experimental” será denominado como grupo 1 y el “grupo control” como grupo 2.

## 1. RESULTADOS DEL PRETEST

El programa “Escuela abierta” está diseñado para que los estudiantes de Secundaria mejoren las actitudes hacia la responsabilidad social. Para comprobar esta hipótesis, necesitamos saber cómo estaban todos los estudiantes al principio de la investigación, tanto a los que se aplicó el programa que se constituyó como “grupo experimental” como a los que no; es decir, el “grupo control”.

En la tabla I podemos observar cómo aparecen diferencias significativas en respeto ( $p=0,037$ ), cooperación ( $p=0,00$ ) y convivencia ( $p=0,002$ ), que indican al observar las medias comparadas (Tablas 1 y 2 del anexo 2)<sup>190</sup> que los estudiantes del “grupo control” (colegio 2) obtienen puntuaciones más altas en esta primera aplicación del cuestionario que los del “grupo experimental” (colegio 1). Este es un resultado que no habrá que perder de vista cuando sean analizados los datos en el tiempo 2, ya que, de acuerdo con la hipótesis global de este trabajo, los estudiantes del colegio 1 deberían elevar su puntuación, mientras que los del colegio 2 deberían mantenerse en niveles similares.

Tabla I. Prueba T en el pretest. Variable colegio. (Tablas 1 y 2)

Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,83
Responsabilidad	0,763
Coherencia	0,235
Respeto	0,037
Conciencia Social	0,303
Ayuda	0,114
Cooperación	0,00
Convivencia	0,00

---

<sup>190</sup> Para dar coherencia y sencillez a la explicación; hemos recogido solamente el índice de significatividad para cada uno de los descriptores del cuestionario-escala de actitudes. Las tablas completas están en el anexo 2.

Como se ha mencionado anteriormente, también se consideraron algunas variables demográficas que podrían tener interés y mostrar diferencias: el sexo, el curso al que pertenecen los estudiantes y el número de hermanos que tienen. Teniendo en cuenta dichas variables también se obtuvieron las medias en los dos colegios, para constatar si se partía de situación diferente en los dos centros.

En la tabla II (Tablas 3 y 4 del anexo 2) se muestran los índices de significatividad al aplicar la prueba T para la igualdad de medias en los estudiantes del colegio 1 al tener en cuenta el sexo.

Tabla II: Prueba T en el Pretest. Variable sexo. (Tablas 3 y 4)

Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,034
Responsabilidad	0,864
Coherencia	0,027
Respeto	0,060
Conciencia Social	0,189
Ayuda	0,000
Cooperación	0,001
Convivencia	0,001

Puede observarse que se detectan diferencias entre los chicos y las chicas en tolerancia ( $p=0,034$ ), coherencia ( $p=0,027$ ), ayuda ( $p=0,000$ ), cooperación ( $p=0,001$ ) y convivencia ( $p=0,001$ ) y está próxima a la significación el respeto ( $p=0,06$ ). En todos los casos, las diferencias son a favor de los chicos, que obtienen puntuaciones más altas que las chicas. Nuevamente, este resultado hay que tenerlo en cuenta, ya que la evolución tras la aplicación del programa deberá ser analizada de forma separada para chicos y chicas.

En el colegio 2, que actúa de grupo control, se realizó también este análisis, obteniendo ahora los resultados que aparecen en la tabla III (Tabla 5 y 6 del anexo 1)

Tabla III: Prueba T en el PRETEST: Variable "sexo". (Tablas 5 y 6)

Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,423
Responsabilidad	0,016
Coherencia	0,387
Respeto	0,272
Conciencia Social	0,087
Ayuda	0,281
Cooperación	0,591
Convivencia	0,843

Como se aprecia en la tabla, en este grupo sólo aparecen diferencias significativas en responsabilidad ( $p=0,016$ ) y además, la diferencia de medias indica que las chicas puntúan más alto que los chicos. En el análisis de la segunda aplicación de la prueba también se tendrá en cuenta este resultado.

Con respecto a otra de las variables consideradas, el curso al que pertenecen los estudiantes, también comprobamos si existían diferencias antes de la aplicación del programa. Para ello, se realizaron análisis de varianza cuyos resultados aparecen en la tabla IV (Tabla 7 del anexo 1) relativa al colegio 1<sup>191</sup>.

Tabla IV: Colegio 1. ANOVA PRETEST. Variable: curso.

Tolerancia	0,123
Responsabilidad	0,790
Coherencia	0,761
Respeto	0,736
Conciencia Social	0,387
Ayuda	0,729
Cooperación	0,436
Convivencia	0,203

<sup>191</sup> Para comparar las diferencias por cursos, hemos aplicado la prueba ANOVA que realiza el contraste de más de dos medias.

Como puede apreciarse, en el colegio 1 no aparecen diferencias entre ningún curso, todos los alumnos de manera similar.

Para el colegio 2, los resultados de este análisis aparecen en la tabla V (Tabla 8 del anexo 1)

Tabla V: Tiempo 1. Colegio 2. Diferencias por cursos. ANOVA de un factor (Tabla 8)

Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,788
Responsabilidad	0,047
Coherencia	0,083
Respeto	0,346
Conciencia Social	0,641
Ayuda	0,010
Cooperación	0,015
Convivencia	0,152

Puede apreciarse que en este caso sí se obtuvieron diferencias, en responsabilidad ( $p=0,047$ ), ayuda ( $p=0,010$ ) y cooperación ( $0,015$ ). Al centrarnos en estas diferencias comprobamos que en las tres variables las diferencias de medias indican que los estudiantes del grupo B obtenían medias más altas (no incluimos aquí este resultado por su gran extensión, puede consultarse en el anexo 2). De todos modos, este no es un resultado que afecte a las hipótesis del presente trabajo, ya que este colegio actúa como grupo control. Si se hubiesen dado en el grupo experimental, como ha ocurrido antes con el sexo, deberían tenerse en cuenta a la hora de evaluar el cambio.



Por último, vamos a comentar los resultados obtenidos al tener en cuenta la última de las variables consideradas, el número de hermanos. En la tabla VI (tabla 9 del anexo 1) aparece el Anova realizado en el colegio 1.

Tabla VI: Colegio 1. ANOVA. PRETEST. Variable: nº hermanos. (Tabla 9)

Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,208
Responsabilidad	0,918
Coherencia	0,058
Respeto	0,324
Conciencia Social	0,947
Ayuda	0,102
Cooperación	0,454
Convivencia	0,966

Como puede apreciarse, no aparecieron diferencias en ninguna de las variables, todos los estudiantes parten de puntuaciones similares sin importar en número de hermanos que tengan.

Tampoco se obtuvieron diferencias en el colegio 2, como indican los resultados que aparecen de la tabla VII (tabla 10 del anexo 1).

Tabla VII: Tiempo 1. Colegio 2. Diferencias por número de hermanos. ANOVA de un factor. (Tabla 10).

Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,034
Responsabilidad	0,902
Coherencia	0,691
Respeto	0,076
Conciencia Social	0,328
Ayuda	0,406
Cooperación	0,708
Convivencia	0,678

En conclusión, de los resultados obtenidos en la primera aplicación del cuestionario podemos decir que ambos grupos, control y experimental, parten de una situación igual en cinco de los conceptos y diferente en respeto, cooperación y convivencia, diferencia que será tomada en cuenta. Además, también se tendrá presente la diferencia que se obtuvo entre chicos y chicas del grupo experimental, comprobando en el posttest si los chicos siguen teniendo puntuaciones superiores a las chicas o no.

## 2. RESULTADOS DEL POSTEST.

Como ya se ha explicado anteriormente, la hipótesis global de este estudio era que la aplicación de un programa educativo en el análisis crítico de las realidades de marginación social y las entidades que trabajan por la justicia y la solidaridad, incrementa en los alumnos las convicciones, actitudes y conductas de mayor responsabilidad social.

Así pues, nos interesa conocer las puntuaciones de los alumnos pasado el tiempo y aplicado dicho programa, esperando que en el grupo experimental se incrementen las puntuaciones y en el grupo control no.

En la tabla VIII (tablas 11 y 12 del anexo 2) puede apreciarse la comparación de los dos colegios en esta segunda aplicación del cuestionario:

Tabla VIII: Prueba T en función del tiempo (tablas 11 y 12)

Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,624
Responsabilidad	0,055
Coherencia	0,006
Respeto	0,008
Conciencia Social	0,427
Ayuda	0,016
Cooperación	0,000
Convivencia	0,000

Aparecen diferencias significativas en coherencia ( $p=0,006$ ), respeto ( $p=0,008$ ), ayuda ( $p=0,016$ ), cooperación ( $p=0,000$ ) y convivencia ( $0,044$ ) y está en el límite de la significación responsabilidad ( $p=0,055$ ). Al comprobar qué medias obtienen cada uno de los grupos, nos encontramos con un resultado inesperado: en todas estas variables, excepto en convivencia, las medias de los alumnos del colegio que actúa como grupo control son más elevadas. Si sólo nos centrásemos en este análisis parecería que el programa no ha sido eficaz, pero hemos de recordar que había una importante variable que producía diferencias en este grupo en el pretest: el sexo. Posteriormente lo comentaremos, ya que en este apartado sólo se trata de presentar los resultados obtenidos en el postest.

Siguiendo en la misma línea de comentario anterior, abordamos ahora la posible influencia de las otras variables: sexo, curso y número de hermanos.

Con respecto al sexo, mostramos los resultados obtenidos en el colegio 1 en la tabla IX (tablas 13 y 14 del anexo 2).

Tabla IX: Prueba T. Variable sexo en el postest.  
(Tablas 13 y 14)

Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,110
Responsabilidad	0,225
Coherencia	0,481
Respeto	0,045
Conciencia Social	0,327
Ayuda	0,021
Cooperación	0,008
Convivencia	0,002

Aparecen diferencias en respeto ( $p=0,045$ ), ayuda ( $p=0,021$ ), cooperación ( $p=0,008$ ) y convivencia ( $p=0,002$ ) y estas diferencias son, como en el pretest a favor de los chicos, esto es, su puntuación media es superior a la de las chicas. Además hemos de comentar que estas diferencias aparecen en las mismas variables que en el tiempo 1, pero en tolerancia y coherencia, que los chicos tenían mayor puntuación que las chicas en el pretest, ahora no aparece dicha diferencia.

En el grupo control, también se realizó este análisis, que figura en la tabla X (tablas 15 y 16 del anexo 2).

Tabla X: Prueba T. (tablas 15 y 16)

Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,525
Responsabilidad	0,398
Coherencia	0,597
Respeto	0,948
Conciencia Social	0,720
Ayuda	0,048
Cooperación	0,264
Convivencia	0,736

Como puede apreciarse, sólo aparecen diferencias significativas en ayuda ( $p=0,048$ ), a favor de los chicos.

Con relación a la variable curso, se realizó el anova para comprobar si en esta segunda aplicación del programa había diferencias. En la tabla XI (tabla 17 del anexo 1) aparecen los resultados para el colegio 1:

Tabla XI: ANOVA. POSTEST. Variable: cursos. (tabla 17)

Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,218
Responsabilidad	0,004
Coherencia	0,091
Respeto	0,069
Conciencia Social	0,412
Ayuda	0,804
Cooperación	0,475
Convivencia	0,188

Sólo se obtienen diferencias en responsabilidad ( $p=0,004$ ) en el sentido de que los grupos C y B tienen menores puntuaciones que los estudiantes del grupo D

(las tablas correspondientes a este resultado, dado su volumen, aparecen el anexo).

En el colegio 2, se realizó en mismo análisis y el resultado se presenta en la tabla XII. (Tabla 18)

Tabla XII: ANOVA en el POSTEST. Variable: "curso" (tabla 18)

Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,96
Responsabilidad	0,544
Coherencia	0,111
Respeto	0,864
Conciencia Social	0,053
Ayuda	0,524
Cooperación	0,260
Convivencia	0,451

Como se puede apreciar, no aparecieron diferencias en ninguna de las variables, únicamente está en el límite de la significación conciencia ( $p=0,053$ ).

Por último, la variable número de hermanos también fue analizada. Los resultados correspondientes al colegio 1 aparecen en tabla XII (tabla 19).

Tabla XII: ANOVA: POSTEST. Variable: nº hermanos. (tabla 19)

Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,205
Responsabilidad	0,437
Coherencia	0,124
Respeto	0,235
Conciencia Social	0,138
Ayuda	0,521
Cooperación	0,017
Convivencia	0,045

En el colegio 2, no aparecieron diferencias en ninguna de las variables como aparece en la tabla XVI (tabla 20 del anexo 2).

Tabla XIV: ANOVA en el POSTEST. Variable: "hermanos" (tabla 20)

Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,855
Responsabilidad	0,833
Coherencia	0,953
Respeto	0,856
Conciencia Social	0,588
Ayuda	0,813
Cooperación	0,923
Convivencia	0,697

En conclusión, de los resultados obtenidos en la segunda aplicación del cuestionario, ha sido sorprendente encontrar que los alumnos del colegio que actúa como control obtuvieron medias más altas que los del grupo experimental. No esperábamos este resultado, porque tomado así individualmente parece indicar que el programa no ha sido eficaz. De todos modos, como ya se ha dicho, hay otra variable que está interfiriendo, el sexo. En el siguiente apartado, en el que vamos a tratar el cambio ocurrido, abordaremos con detalle este punto.

### 3. ESTUDIO DEL CAMBIO

Una vez constatada la situación de partida y la situación final, abordamos ahora el estudio del cambio que ha podido tener lugar tras la aplicación del programa.

En primer lugar, nos interesa evaluar si se ha cumplido lo esperado, es decir, si los alumnos del grupo experimental (colegio 1) han cambiado significativamente mientras que los alumnos del grupo control (colegio 2) no.

Comenzamos ahora por el grupo control, ya que, si no hay cambios como se espera, nos centraremos en el experimental. La tabla XV recoge los índices de significatividad del colegio 2 en función del tiempo. En las tablas 21 y 22 del anexo 2 se ofrecen los resultados de la comparación de las medias obtenidas por estos alumnos en las dos aplicaciones del cuestionario.

Tabla XV: Colegio 2. Prueba T, en función del tiempo (tablas 21 y 22)

Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,271
Responsabilidad	0,435
Coherencia	0,749
Respeto	0,249
Conciencia Social	0,705
Ayuda	0,582
Cooperación	0,544
Convivencia	0,459

Como esperábamos, no se obtiene ninguna diferencia. Dado que no se ha aplicado ningún programa en este centro, los alumnos siguen mostrando iguales actitudes que unos meses atrás.

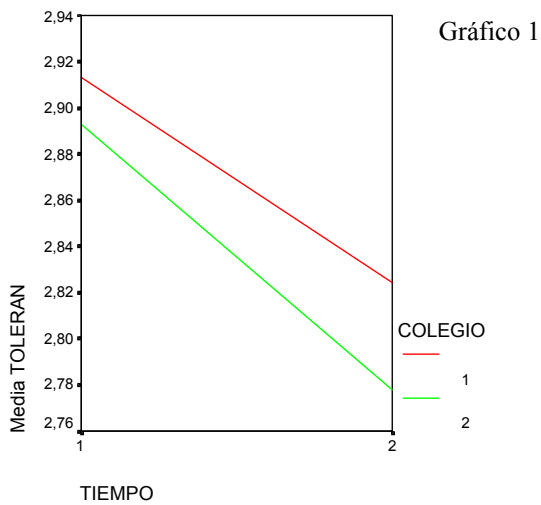
Pasemos ahora al grupo experimental. En la tabla XVI (tablas 23 y 24 del anexo 2) aparece el contraste de las medias de los alumnos de este grupo en las dos aplicaciones del cuestionario.

Tabla XVI: Colegio 1. Prueba T. En función del tiempo (tablas 23 y 24)

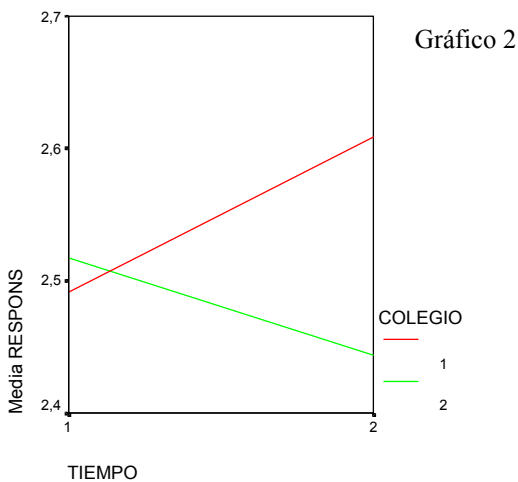
Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,304
Responsabilidad	0,139
Coherencia	0,002
Respeto	0,539
Conciencia Social	0,011
Ayuda	0,599
Cooperación	0,156
Convivencia	0,909

Podemos observar en la tabla que se ha dado un cambio significativo en coherencia (0,002) y conciencia (0,011), pero no con el mismo significado en las dos variables: en coherencia la puntuación media es menor en el posttest y en conciencia el superior en el posttest.

Representamos ahora gráficamente la evolución de los dos grupos en cada una de las variables estudiadas. En primer lugar, las medias del descriptor “tolerancia” ha bajado en los dos grupos:

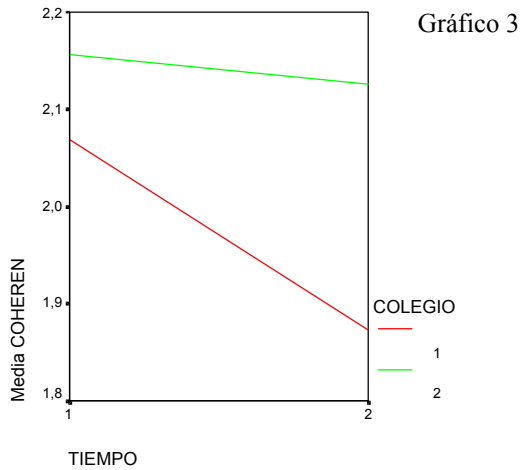


La media del descriptor “responsabilidad” ha aumentado en el grupo experimental (grupo 1) tal como como se esperaba; sin embargo, ha descendido en el grupo control (grupo 2).

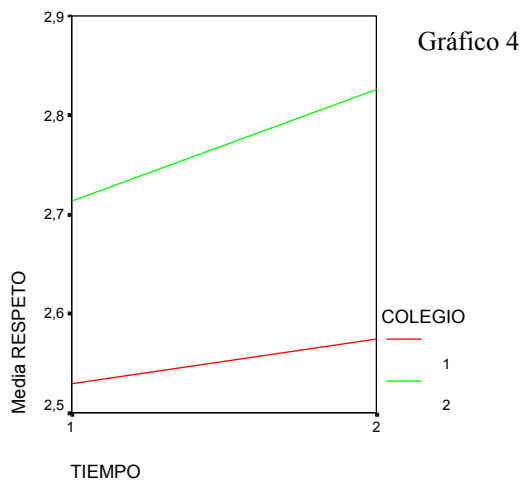




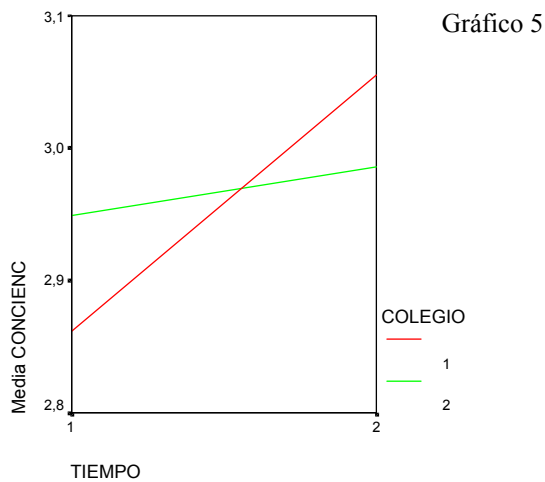
Las medias del descriptor “coherencia” desciende en ambos grupos; dato que resulta bastante extraño; ya que lo previsible es que se mantuviera o que incluso aumentara.



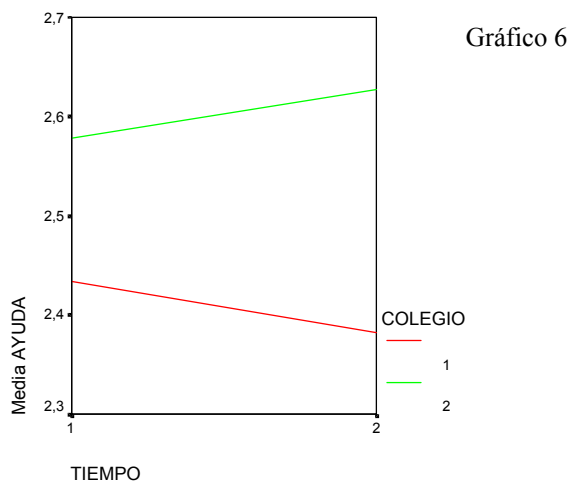
Las medias del descriptor “Respeto” aumentan en los dos grupos considerados aunque parten de situaciones iniciales bien diferentes. La media del “grupo control” (2) es mayor que la del “grupo experimental” (1)



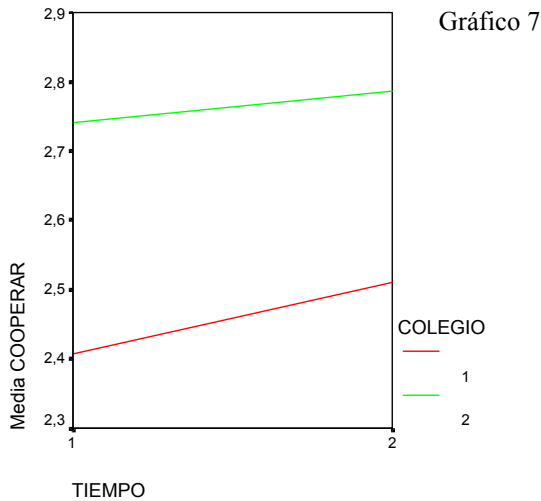
La media del descriptor “conciencia social” sube considerablemente debido a la aplicación del programa en el grupo experimental, mientras que en el control prácticamente se mantiene igual



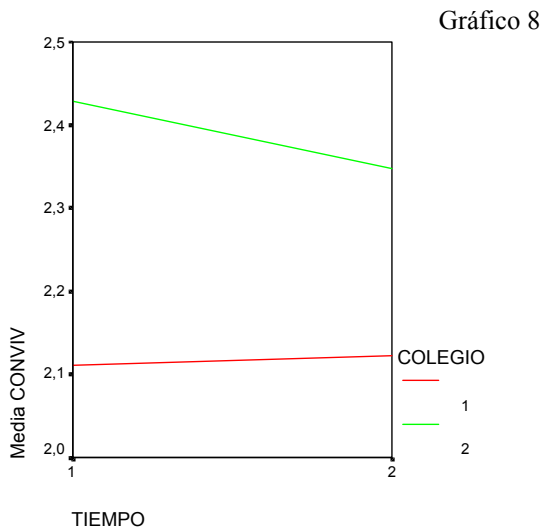
Las media del descriptor “ayuda” sube ligeramente en el grupo control (2) y desciende también ligeramente en el experimental (1). Estadísticamente permanecen casi invariables.



Las medias del descriptor “cooperación” suben ligeramente en ambos grupos aunque parten de situaciones iniciales diferentes.



Y por último, las medias del descriptor “convivencia” descienden ligeramente en el grupo control y prácticamente se mantiene en el experimental.



De acuerdo con la hipótesis planteada, sólo el resultado del descriptor “conciencia social” es significativo estadísticamente, esto es, tras la aplicación de programa, los alumnos están significativamente más concienciados, lo que apoya la eficacia del programa en esta variable. En otros descriptores observamos un ligero crecimiento (respeto, ayuda, cooperación). Y en otros incluso una disminución de la puntuación media (coherencia y convivencia).

Ello nos lleva a retomar la influencia de una variable ya constatada en análisis previos: el sexo. En la tabla XVI se muestran los resultados obtenidos al considerar esta variable:

Tabla XVI: Análisis de varianza univariado

Variable dependiente: TOLERAN

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Modelo corregido	2,398 <sup>a</sup>	3	,799	2,449	,065
Intersección	1363,095	1	1363,095	4176,979	,000
TIEMPO	3,470E-02	1	3,470E-02	,106	,745
SEXO	4,554E-02	1	4,554E-02	,140	,709
TIEMPO * SEXO	2,011	1	2,011	6,162	,014
Error	57,435	176	,326		
Total	1540,944	180			
Total corregido	59,833	179			

a. R cuadrado = ,040 (R cuadrado corregido = ,024)

El análisis de varianza indica que al considerar la intersección tiempo\*sexo hay diferencias significativas ( $p=0,014$ ). Ya indicamos al presentar los resultados en el pretest este efecto: chicos y chicas no partían de la misma situación y han evolucionado de manera diferente. Al considerarlos todos juntos (el primer análisis expuesto en este apartado) no aparece ningún cambio, estaba encubierto por la influencia de esta variable. Así pues, hemos analizado la evolución del grupo experimental separadamente para chicos y chicas.

En la tabla XVII (tablas 25 y 26) presentamos la diferencia de las medias entre el pretest y el postest sólo para los chicos:

Tabla XVII: Colegio 1. Prueba T. Chicos (tablas 25 y 26)

Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,025
Responsabilidad	0,118
Coherencia	0,004
Respeto	0,595
Conciencia Social	0,075
Ayuda	0,129
Cooperación	0,416
Convivencia	0,832

Puede apreciarse que aparecen diferencias en tolerancia ( $p=0,025$ ) y coherencia ( $p=0,004$ ), y está próxima a la significación conciencia ( $p=0,075$ ). La diferencia de medias indica que en las dos variables la puntuación en el postest es inferior al pretest, contrariamente a lo esperado, mientras que en conciencia, que está próxima a la significación, la puntuación en el postest es superior.

También se realizó este análisis separadamente para las chicas. El resultado se presenta en la tabla XVIII (tablas 27 y 28 del anexo 2).

Tabla XVIII: Colegio 1. Prueba T. Chicas (tablas 27 y 28)

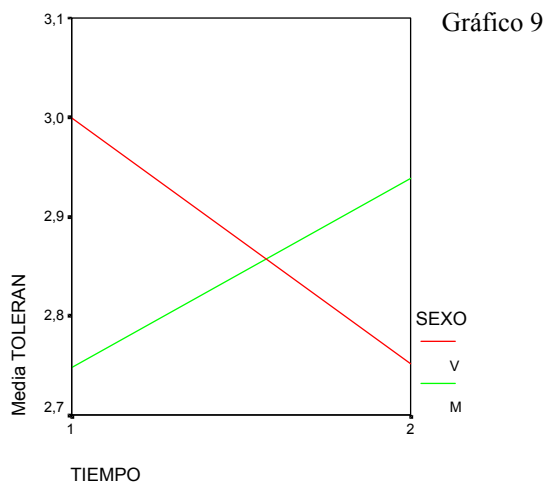
Descriptor	Sig. (bilateral)
Tolerancia	0,148
Responsabilidad	0,692
Coherencia	0,311
Respeto	0,682
Conciencia Social	0,038
Ayuda	0,244
Cooperación	0,073
Convivencia	0,279

Aparecen diferencias significativas en conciencia ( $p=0,038$ ) y está próxima a la significación cooperación ( $p=0,073$ ), y ahora sí son en el sentido esperado: en la segunda aplicación del cuestionario las chicas obtuvieron puntuaciones más altas que en la primera.

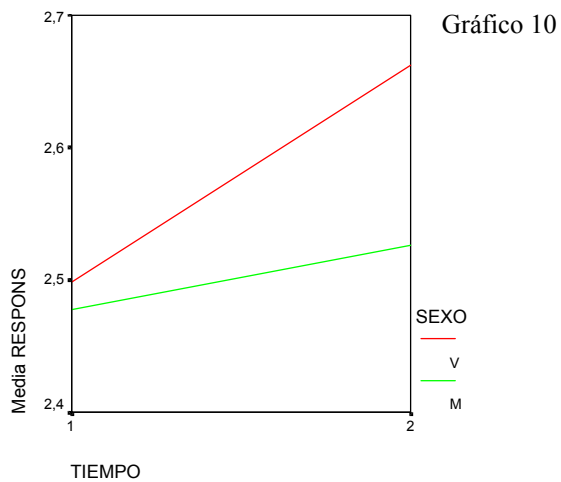
Además, hay que resaltar que en todos los conceptos considerados, excepto en coherencia que apenas cambia, todas las medias de las chicas son más elevadas en el postest. Sin embargo, los chicos sólo incrementan su puntuación en el postest, y de manera muy escasa, en responsabilidad, respeto, conciencia y cooperación.

En los siguientes gráficos podemos comparar la evolución de los dos grupos, chicos y chicas, en este grupo experimental.

El “tolerancia” las chicas (M) aumentan (línea verde), mientras que los chicos (V) descienden (línea roja).



En “responsabilidad” los chicos aumentan más decididamente que las chicas



En “coherencia” descienden las chicas y los chicos.

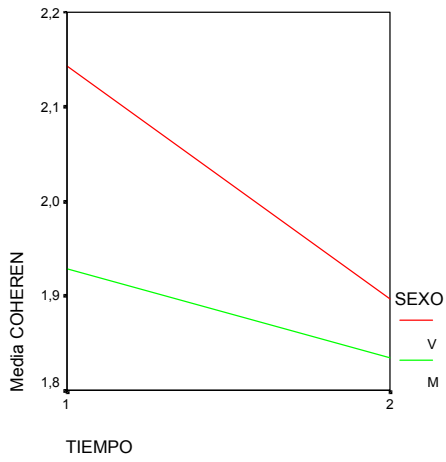


Gráfico 11

En “respeto” aumentan ligeramente los chicos y las chicas.

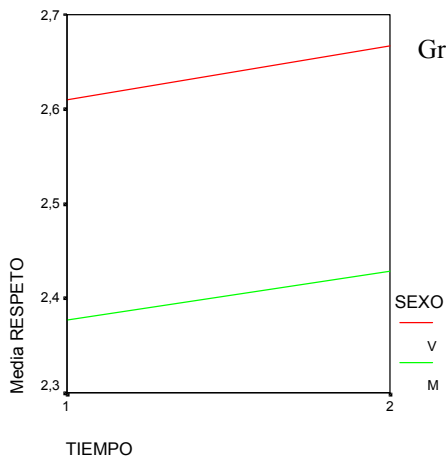


Gráfico 12

En “conciencia social” aumentan significativamente los chicos y las chicas.

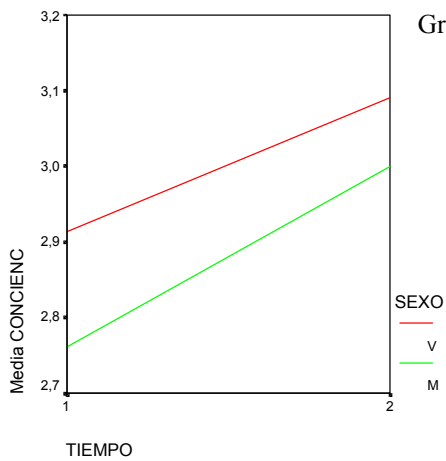


Gráfico 13

En “ayuda” las medias de los chicos descienden, mientras que en las chicas aumenta. Considerados en conjunto, los resultados se equilibran.

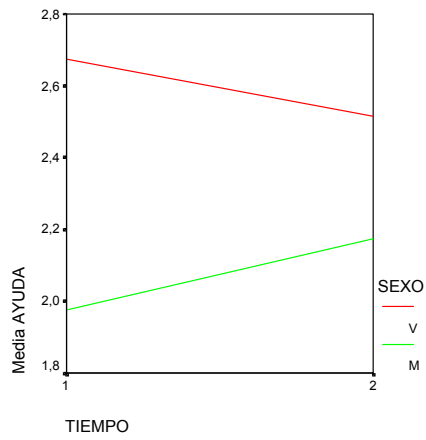


Gráfico 14

En “cooperación” aumentan las puntuaciones medias de las chicas y los chicos.

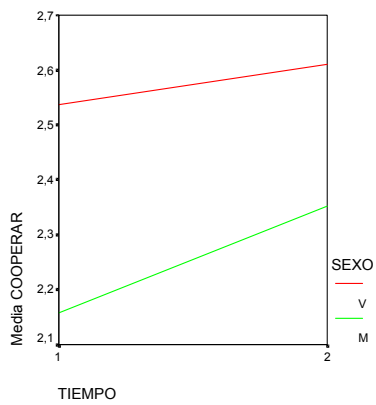


Gráfico 15

En “convivencia”, los chicos se mantienen casi invariables, mientras que las chicas aumentan ligeramente las medias. Sin embargo, hay mucha diferencia de partida entre ellos.

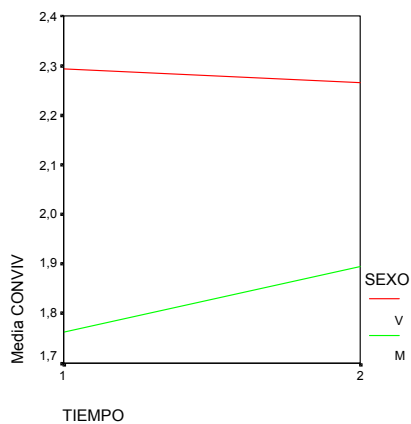


Gráfico 16



Podemos concluir, por tanto, que si ha tenido lugar un cambio, el programa a tenido efectos, pero especialmente para las chicas que, no lo olvidemos, partían de puntuaciones en el pretest más bajas que los chicos.

Las otras dos variables consideradas, curso y número de hermanos, también fueron analizadas (las tablas correspondientes se encuentran en el anexo)

De todos modos, ya que la variable sexo ha resultado tan importante, se realizó este análisis separadamente para chicos y chicas.

En la tabla XIX se aprecia que la intersección tiempo\*curso es significativa para los chicos ( $p=0,031$ ).

TABLA XIX. COLEGIO I. CHICOS. TIEMPO POR GRUPO

Análisis de varianza univariante

Variable dependiente: TOLERAN

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	5,610 <sup>a</sup>	5	1,122	3,470	,006
Intersección	834,065	1	834,065	2579,695	,000
TIEMPO	2,534	1	2,534	7,838	,006
CURSO	1,622	2	,811	2,508	,086
TIEMPO * CURSO	2,330	2	1,165	3,603	,031
Error	34,918	108	,323		
Total	986,167	114			
Total corregida	40,528	113			

a. R cuadrado = ,138 (R cuadrado corregida = ,099)

Para las chicas también se realizó este análisis, pero, como puede verse en la siguiente tabla XX, ahora no aparecieron esas diferencias.

TABLA XX: COLEGIO I. CHICAS. TIEMPO POR CURSO

Variable dependiente: TOLERAN

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	1,425 <sup>a</sup>	5	,285	,958	,451
Intersección	302,721	1	302,721	1018,235	,000
TIEMPO	1,026	1	1,026	3,450	,068
CURSO	,111	2	5,538E-02	,186	,831
TIEMPO * CURSO	,689	2	,345	1,159	,321
Error	17,838	60	,297		
Total	554,778	66			
Total corregida	19,263	65			

a. R cuadrado = ,074 (R cuadrado corregida = -,003)

Para finalizar, realizamos estas pruebas separadas por sexos teniendo en cuenta el número de hermanos. Para los chicos, los resultados aparecen en la tabla XXI:

Tabla XXI: Colegio 1. Chicos. Tiempo por hermanos

Variable dependiente: TOLERAN

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	3,954 <sup>a</sup>	5	,791	2,335	,047
Intersección	626,018	1	626,018	1848,569	,000
TIEMPO	1,739	1	1,739	5,136	,025
HERMANOS	,587	2	,293	,866	,424
TIEMPO * HERMANOS	1,573	2	,787	2,323	,103
Error	36,574	108	,339		
Total	986,167	114			
Total corregida	40,528	113			

a. R cuadrado = ,098 (R cuadrado corregida = ,056)

Para las chicas, sí fue significativa la intersección tiempo\*número de hermanos ( $p=0,014$ ) como se aprecia en la tabla XXII

Tabla XXII: Colegio 1. Chicas. Tiempo por hermanos

Variable dependiente: TOLERAN

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	3,127 <sup>a</sup>	3	1,042	4,006	,011
Intersección	527,604	1	527,604	2027,331	,000
TIEMPO	1,001	1	1,001	3,846	,054
HERMANOS	,763	1	,763	2,931	,092
TIEMPO * HERMANOS	1,660	1	1,660	6,379	,014
Error	16,135	62	,260		
Total	554,778	66			
Total corregida	19,263	65			

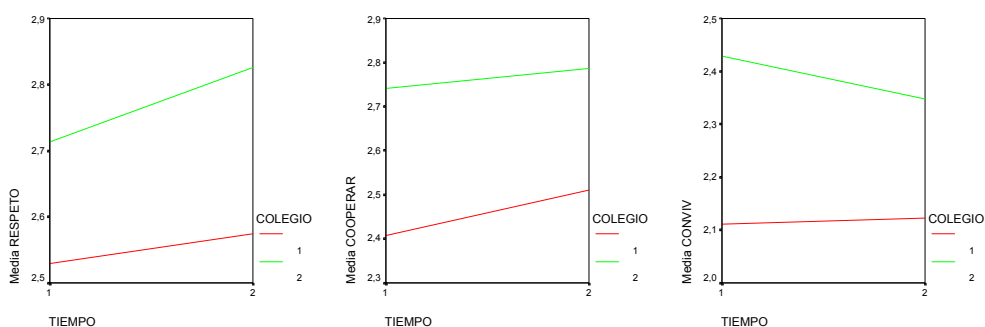
a. R cuadrado = ,162 (R cuadrado corregida = ,122)

#### 4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.

##### Disposición inicial de los grupos en el pretest.

Inicialmente pensaba que los grupos control y experimental responderían al cuestionario de actitudes de modo similar pues las dos poblaciones pertenecen a una misma entidad educativa con un estilo pedagógico similar. Es decir, no debería existir diferencia significativa de medias en el pretest en actitudes responsables entre los “grupos experimental” (Colegio Calasanz) y control (Escuelas Pías). Además, la población de ambos colegios pertenece a una misma clase media acomodada dónde la mayoría de padres tiene estabilidad laboral.

Los resultados del cuestionario aplicado en los grupos control y experimental arrojan un primer dato que llama la atención: En general, las medias del grupo control (Colegio “San Joaquín”) son más altas que las del grupo experimental (Colegio Calasanz). En concreto, el grupo control obtuvo medias significativamente más altas que el grupo experimental en respeto, cooperación y convivencia.



En los otros descriptores, salvo en tolerancia también parten de puntuaciones ligeramente más altas que el grupo experimental.

Me consta que en ambos colegios funcionan bien las tutorías y se reflexiona directamente sobre cuestiones de convivencia y disciplina en el aula, se

facilitan cauces de participación y se abordan en grupo los problemas cotidianos que surgen en el colegio.

Sólo desde la conjetura, se puede explicar esta diferencia. Es posible que los profesores del colegio “San Joaquín” hayan realizado alguna actividad que desconozco y afecte a los datos de la investigación; tal vez, unas clases de tutoría, un diálogo en clase, una visita pedagógica. Próximo a la aplicación del cuestionario puede haberse producido algún problema de convivencia provocando una reflexión de los profesores sobre el tema. Finalmente, cabe pensar que en el colegio “San Joaquín” se ha trabajado mejor los valores que mide el cuestionario; sea debido a un programa concreto o al estilo pedagógico de algunos profesores.

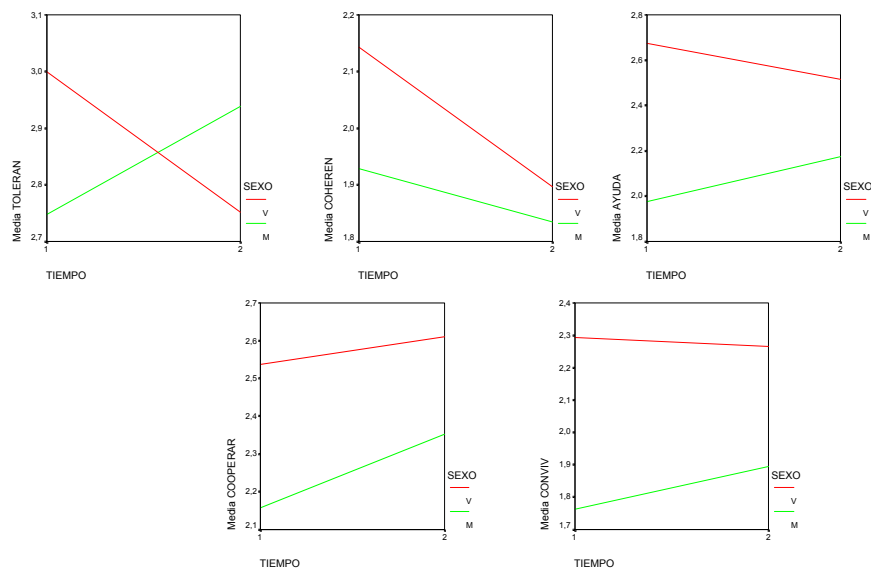
Hay una diferencia importante entre los dos colegios que quizá pueda influir en los resultados del cuestionario. El colegio “San Joaquín” tiene una estructura arquitectónica más familiar y cercana que la del Colegio Calasanz; lo cuál favorece el sentido de familia entre los alumnos. Los de “San Joaquín” tienen más sentido de pertenencia, que los del Calasanz. Prueba de ello es que, una vez salen del colegio, lo visitan más que los del colegio “Calasanz”

Los alumnos del grupo control han tenido la posibilidad de convivir más desde pequeños pues prácticamente no se ha cambiado la fisonomía de los grupos. Sin embargo, la configuración interna del grupo experimental ha variado un poco más.

Otra diferencia está en el barrio donde está situado el colegio. El colegio “San Joaquín” (control) está en el corazón del barrio Velluters, una zona de Valencia dónde se trafica con droga, se ejerce la prostitución y es refugio de población inmigrante. Los alumnos están acostumbrados a convivir con esta realidad desde pequeños.

La zona del colegio Calasanz es muy diferente; una zona residencial no conflictiva dónde es muy difícil que los alumnos vean conflictos sociales en la calle. Por tanto, los alumnos de “San Joaquín” están más acostumbrados a ver situaciones de marginación social que los del colegio Calasanz. Quizá el contexto influya en la conciencia social de los alumnos.

Otro dato estadístico que produce cierta perplejidad es que los chicos del grupo experimental tienen medias más altas que las chicas; sobre todo en tolerancia, coherencia, ayuda, cooperación y convivencia.



En el grupo control, las diferencias entre sexos no son significativas, lo cuál tiene mucho más sentido que los datos que arroja el grupo experimental en el cuál si se constata una diferencia ya que en la edad de 14-16 años las chicas son más sociables y cooperadoras que los chicos. En realidad, no encuentro una razón que explique por qué los alumnos del grupo “control” tienen puntuaciones más altas que las alumnas.

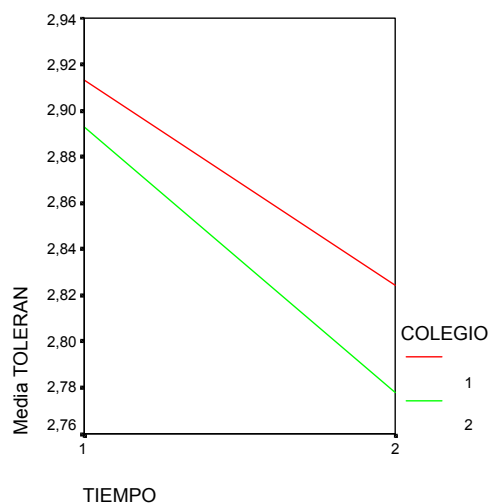
La investigación se ha aplicado a tres clases del mismo curso. Cabría esperar que fueran diferentes entre ellas. Las aulas del grupo experimental se comportan de modo similar; lo cuál tiene sentido; sin embargo, se aprecian diferencias significativas entre las aulas del grupo control en responsabilidad, ayuda y cooperación. A simple vista, hay diferencia clara entre los grupos; pero estos datos no afectan a la investigación.

## Comentario a los cambios.

El posttest se aplicó un año y medio después del pretest; dos semanas después de finalizar la aplicación del Programa. Así pues, se han dado las condiciones para que haya existido una variación en los datos.

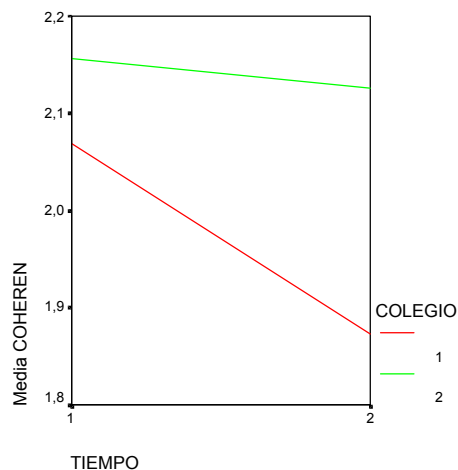
En líneas generales, en el grupo control no ha habido diferencias significativas; dato que concuerda bien con la hipótesis de la investigación.

Pero analizando los datos más detalladamente, aparece que el descriptor de “tolerancia” ha bajado significativamente. En el grupo experimental ocurre del mismo modo. El dato refleja que hay alguna razón no debida al azar que ha influido en el descenso de este dato.



¿Qué puede haber ocurrido? La verdad es que no he trabajado la actitud de la “tolerancia” en el Programa aunque sea un aspecto importante de la “responsabilidad social” tal como aparece en el cuestionario. También es posible que algún hecho haya contaminado los resultados de la encuesta. Algún problema social que produzca ciertos atisbos de intolerancia entre la población escolar. Pienso en el emergente problema de la inmigración ilegal y la inseguridad que ello está produciendo en la población. Algún problema de disciplina escolar que haya afectado al ambiente del aula.

Igualmente, el descriptor “coherencia” desciende en ambos grupos aunque no de modo tan significativo como el de “tolerancia”. En el grupo experimental desciende más abruptamente que en el grupo control.



El dato llama la atención; así que considero oportuno recordar aquí los ítems del cuestionario que responden a este descriptor.

*Cumplir la palabra dada es fundamental para llevarse bien entre amigos.*

*No me importa que mis amigos no piensen como yo.*

*Manifestaré sin miedo mis ideas ante los compañeros de clase.*

*Admiro a los que dicen lo que piensan aunque los critiquen.*

*Me encanta mantener el “secreto” de un amigo.*

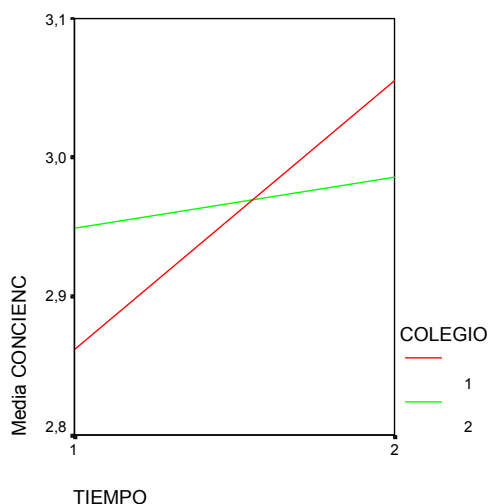
*Desearía que mis amigos piensaran que soy un tipo en quien se puede confiar.*

*Me cuesta reconocer los errores que tengo.*

Como puede observarse, para que los alumnos hayan dado puntuaciones positivas, se debería haber trabajado los valores de la amistad, la sinceridad, la confianza y la comunicación. Una persona socialmente responsable debe tener estos rasgos en su personalidad, pero reconozco no haber trabajado específicamente estos temas. Sinceramente, no pienso que este descenso sea

debido a que no esté bien trabajado el programa. Otros factores externos que desconozco habrán contribuido a ello.

Con el paso del tiempo, en el grupo experimental se ha producido un cambio significativo (0,011) en el descriptor de “conciencia social”; es decir, ha habido un aumento no debido al azar. Creemos que se ha debido a la aplicación eficaz del programa.



Los ítems que corresponden al descriptor “conciencia social” se han trabajado expresamente en el Programa “Escuela Abierta”.

*Me desagrada que un pobre me pida dinero por la calle.*

*En general, las empresas españolas explotan laboralmente los trabajadores marroquíes.*

*Los jóvenes de nuestra edad no podemos hacer nada para solucionar el problema de los refugiados.*

*En cuanto pueda, iré a visitar a un Centro de Acogida para ancianos pobres.*

*No gasto mi dinero en cosas superfluas.*

Los alumnos han tenido la oportunidad de conocer la realidad de los inmigrantes, refugiados y ancianos. Además, han reflexionado sobre las

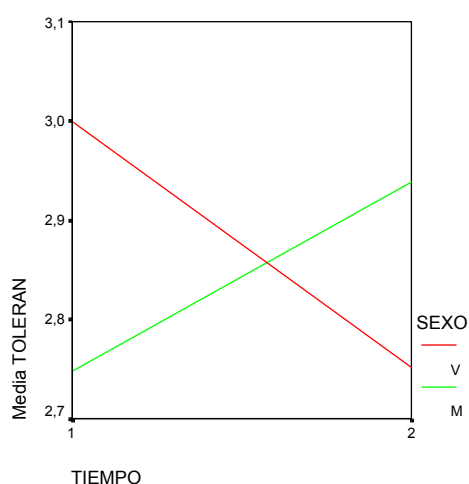


posibles soluciones que se dan a estos problemas sociales y las personas e instituciones que se dedican a ellos.

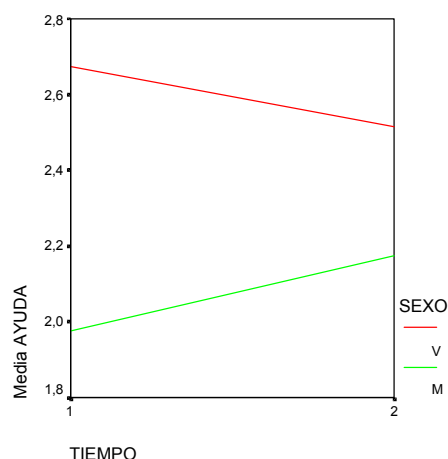
A primera vista, llama la atención que el Programa sólo ha tenido significatividad estadística en el descriptor de “conciencia social” aunque hayan subido ligeramente las medias en responsabilidad, respeto, cooperación y convivencia. Ello nos lleva a retomar la influencia de una variable ya constatada en los análisis previos: el sexo. El análisis de varianza indica que al considerar la intersección tiempo-sexo hay diferencias significativas ( $p=0,014$ ).

En líneas generales, las medias de las chicas son más elevadas en el posttest. En concreto, en tolerancia, responsabilidad, respeto, conciencia social, ayuda, cooperación y convivencia siendo la conciencia y la cooperación las que arrojan datos estadísticamente más significativos.

En la variable “tolerancia”, las medias de las chicas han subido y los chicos han bajado. Sabemos que, aunque los grupos sean mixtos, ante una misma actividad los chicos y las chicas actúan con independencia. Quizá ha habido algún problema de convivencia en el colegio que haya afectado a los resultados de modo diferente.



En el descriptor “ayuda”, mientras los chicos bajan ligeramente la media; es decir, no han cambiado gracias al Programa; las chicas suben.



A simple vista, se constata que el Programa ha sido más eficaz en las chicas que en los chicos. Las chicas responden mucho mejor a las propuestas que impliquen colaboración, ayuda, empatía. En general, son más responsables y tienen un sentido social mucho más acusado que los varones. En la edad en que realizamos la investigación (14-16 años) las chicas están mucho más maduras que los chicos y son más autónomas y sociables. Salvo algunas excepciones, los chicos siguen pensando en sus juegos y están más centrados en sí mismos.

Para los distintos grupos de trabajo del Programa, procuré mezclar los chicos y las chicas. En casi todos ellos, las chicas llevaron el liderazgo del trabajo de modo natural. Es curioso que, en la actividad de salir a un barrio marginal, los que más miedos manifestaron fueron los chicos.

Finalmente, otro dato significativo es la relación entre el tiempo y número de hermanos para las chicas. El que las chicas tengan varios hermanos influye positivamente en la adquisición de actitudes y hábitos de responsabilidad. Las hermanas mayores siguen asumiendo el rol de colaborar en las tareas de casa y en el cuidado de los hermanos más pequeños. Los chicos no ejercen este rol como lo ejercen las chicas.

## **5. UNA VALORACIÓN CRÍTICA DEL PROGRAMA DESDE SU APLICACIÓN. EL REDISEÑO DEL PROGRAMA.**

Cuando el programa ha sido aplicado, se evalúa en qué medida los objetivos planteados se han cumplido y si las actividades del programa han sido las más adecuadas. Una vez evaluado el programa, hay datos suficientes para plantear un rediseño de la investigación (hipótesis de partida, diseño de la investigación, instrumentos de medida, objetivos, actividades, etc...)

Una vez realizada la investigación que nos ocupa, consideramos oportuno proponer algunas sugerencias importantes para una mejora de la investigación.

1. El programa se aplicó a un grupo de alumnos de 3º-4º de Secundaria en el arco de dos cursos escolares, separados por las vacaciones de verano. Entre los dos primeros proyectos y el tercero había 7 meses; los suficientes para que se cortara la unidad del programa. Por ello, consideramos oportuno aplicar el programa durante un curso escolar, a ser posible en 4º de Secundaria o 1º de Bachillerato con la siguiente estructura.

Proyecto: "Visita a una organización": Primer trimestre: octubre-noviembre.

Proyecto: "Escuelas abiertas al barrio": Segundo trimestre: enero-febrero.

Proyecto: "Profes por un día": Tercer trimestre: mayo-junio.

La razón de proponer la aplicación del programa en cursos posteriores se debe al supuesto de que la maduración de los chicos y las chicas se va igualando.

Una finalidad de este programa es animar a los alumnos a participar en una Organización de Voluntariado. Si se aplicara en 1º de bachillerato, los alumnos estarían en condiciones de ir insertándose en las Asociaciones. A finales de 2º de bachiller se les podría proponer una experiencia de trabajo que les sirva como punto de arranque para un compromiso más estable.

3. El cuestionario-escala sobre actitudes de responsabilidad social está validado. No obstante, hay una desigual distribución de ítems de los distintos descriptores: respeto, tolerancia, responsabilidad, cooperación, conciencia

social. Sería oportuno revisar bien la fase final del cuestionario para mejorar su consistencia interna.

4. Hay un aspecto muy importante en el concepto de “responsabilidad social”; es el relativo a la responsabilidad de cuidar el medio ambiente. Por razones metodológicas, hemos obviado este tema pero consideramos muy importante que en un programa de responsabilidad social sea tenido en cuenta. En el primer proyecto se podría visitar una ONG con fines ecológicos y en el segundo proyecto se analizaría cómo está dotado el barrio de zonas verdes. También se podría incorporar alguna actividad en la asignatura de ciencias naturales.

5. Hay que replantear la preparación de los profesores. Creo que sería más efectivo realizar un taller en tres sesiones de dos horas cada una. La primera sesión estaría destinada a concienciar a los profesores sobre la necesidad de educar a los alumnos en el sentido social. En un segundo momento, se abordarían los aspectos metodológicos del programa y en la tercera, aspectos concretos de programación de actividades (responsables, calendario, materiales didácticos y técnicas).

6. Las sesiones posteriores a la “acción” pueden resultar más educativas que las sesiones previas, ya que los alumnos han vivido ya una experiencia significativa fuera del aula. Así pues, consideramos oportuno programar bien las sesiones de evaluación y exposición de los trabajos en el aula.

7. Los trabajos que los alumnos han elaborado al finalizar cada proyecto se exponen en el aula. Podría hacerse una exposición pública en el colegio para que el resto de los compañeros puedan apreciar el trabajo y así, dar a conocer una realidad desconocida para otros muchos alumnos. El resumen de algún trabajo podría publicarse en la revista del colegio o en las publicaciones de las asociaciones o de los barrios visitados.

8. En las visitas a las organizaciones de solidaridad (primer proyecto), sería oportuno introducir alguna organización de carácter socioambiental y de participación ciudadana (asociación de vecinos, de consumidores, amas de casa, etc...). No es bueno vincular la responsabilidad social sólo al ámbito de

las ONGs de ayuda directa a la población más vulnerable. También realizan una función social muy estimable asociaciones de tipo reivindicativo.

9. El tiempo programado para la acción de visitar un barrio (tercer proyecto) queda muy corto. Proponemos que los alumnos pasen todo el día en el barrio y para ello, habría que organizar de modo diferente las actividades.

10. Si hubiera una reunión de padres para final de curso, ofrecería un espacio a los alumnos para que pudieran exponer algunas conclusiones del trabajo realizado en el programa.

# Conclusiones





## 1. VERIFICACIÓN DE LAS HIPÓTESIS.

Para exponer las conclusiones de esta investigación, haremos referencia a las hipótesis que nos planteábamos.

La hipótesis central de la investigación la formulamos de la siguiente manera:

“La aplicación de un programa educativo en el análisis crítico de las realidades de marginación social y las entidades que trabajan por la justicia y la solidaridad, incrementa en los alumnos las convicciones, actitudes y conductas de mayor responsabilidad ciudadana”

Consideramos que en general, la aplicación del programa ha tenido eficacia; sobre todo en las alumnas, las cuáles han mostrado mayor receptividad a las actividades propuestas.

En cuanto a las subhipótesis:

*1.ª Pensamos que no existirá diferencia significativa de medias en el pretest antes de la intervención, entre los sujetos de los grupos experimentales y los de los grupos de control (pretest intergrupos).*

Aplicando la prueba T para igualdad de medias (Tablas 1 y 2), constatamos que los grupos parten de la misma situación salvo en los descriptores de respeto (<0,037) cooperación (<0) y convivencia (<0,002) a favor del grupo CONTROL, valores inferiores a 0,05 que son los establecidos para que la diferencia de medias sea significativa.

En términos globales, comparando los grupos experimental y control, no hay diferencias significativas entre ellos aunque las medias del grupo control sean ligeramente más altas en respeto, cooperación y convivencia. Dado que no existe significación estadística, dichas diferencias se deben al azar.

Se cumple la Primera hipótesis:  $O_1=O_3$  atendiendo a la variable “colegio”



2.<sup>a</sup> Creemos que no existirá diferencia significativa de medias en el pretest en actitudes responsables entre los grupos que se constituirán en función de la variables sexo. chicos y chicas del grupo experimental (Colegio Calasanz) tendrán puntuaciones similares antes de la intervención .

Comparando las medias del grupo experimental atendiendo a la variable “sexo” (Tablas 3 y 4), solamente hay una diferencia significativa en el descriptor “tolerancia” ( $<0,034$ ) a favor de los varones. Salvo este dato, la muestra es homogénea en los resultados del pretest.

Se cumple la Segunda hipótesis:  $O_1 = O_3$  atendiendo a la variable “sexo”

3.<sup>a</sup> Creemos que no existirá diferencia significativa de medias en el pretest en actitudes responsables entre los grupos que se constituirán en función de la variables sexo. chicos y chicas del grupo control (Colegio “San Joaquín”) tendrán puntuaciones similares antes de la intervención .

Comparando las medias del grupo control atendiendo a la variable “sexo” (Tablas 5 y 6), solamente hay una diferencia significativa en el descriptor “responsabilidad” ( $<0,034$ ) a favor de las chicas. Salvo este dato, la muestra es homogénea en los resultados del pretest.

Se cumple la Segunda hipótesis:  $O_1 = O_3$  atendiendo a la variable “sexo”

4.<sup>a</sup> Suponemos que, por medio de la intervención educativa, se logrará una mejora significativa en las actitudes hacia la responsabilidad social de los sujetos experimentales tomando medidas anteriores y posteriores a la intervención (pretest- postest intragrupo).

Prueba “t” para comprobar si hay diferencias en el grupo EXPERIMENTAL en las variables consideradas en función del TIEMPO. (prueba “t”, Tablas 23-24).

En el colegio “Calasanz” donde se aplicó el programa, sí hay diferencias con el paso del tiempo según se esperaba Hay diferencias significativas en los

descriptores, “conciencia social” ( $<0,011$ ) y se acercan a la significación “responsabilidad” ( $<0,139$ ) y “cooperación” ( $<0,156$ ). Por tanto, la aplicación del programa ha influido de modo que estos estudiantes obtienen puntuaciones superiores la segunda vez que contestan al cuestionario.

*5.<sup>a</sup> Pensamos que los alumnos de los grupos de control no mejorarán significativamente en las actitudes hacia la responsabilidad social, tomando medidas anteriores y posteriores a la intervención (pretest-postest intragrupo).*

En San Joaquín (grupo control) ningún concepto ha cambiado significativamente como muestran los resultados de las pruebas “t” (Tabla 21-22). Todos los valores del coeficiente de significación están muy claros siendo mayores de 0,25. Luego; no ha existido cambio significativo con el paso del tiempo.

*6.<sup>a</sup> Creemos que el programa funcionará igualmente bien en varones y mujeres.*

El análisis de varianza indica que al considerar la intersección tiempo\*sexo hay diferencias significativas ( $p=0,014$ ) como se muestra en la tabla 46.

Aparentemente, el programa sólo tuvo significatividad en el descriptor de “conciencia social”. Pero analizando los resultados de la prueba t atendiendo a la variable “sexo femenino” podemos observar que las chicas experimentan un cambio significativo en los descriptores de “conciencia social” ( $p= 0,038$ ) y está próxima a la significatividad la “cooperación” ( $p= 0,073$ ).

El programa funciona mejor para las chicas que para los chicos. Por tanto, no se cumple la hipótesis.

## **2. APORTACIONES Y SUGERENCIAS.**

Después del trabajo realizado, creemos estar en condiciones de presentar algunas propuestas. Las vamos a agrupar en dos núcleos: aportaciones fundamentales de la investigación e implicaciones para futuras investigaciones.

### **2.1. Aportaciones fundamentales de la investigación.**

1. Elaboración de un instrumento de medida, el “Cuestionario-Escala sobre actitudes de alumnos de secundaria de responsabilidad social”, que presenta una validez y fiabilidad adecuadas. El cuestionario especifica la actitud hacia la responsabilidad social, constituida por 8 aspectos o categorías: tolerancia, responsabilidad, coherencia, respeto, conciencia social, ayuda, cooperación y convivencia.

2. Elaboración de un programa pedagógico que consta de tres unidades didácticas. Cada unidad tiene como núcleo una “acción”; es decir, una experiencia de acercamiento a la realidad social a través de actividades de ayuda y cooperación.

3. Constatar la importancia educativa que tiene acercar a los alumnos a instituciones dónde se trabaja en proyectos de mejora social así como a lugares necesitados de una respuesta solidaria. De este modo, el barrio, la calle y las organizaciones sociales se convierten en un excelente material didáctico para incorporar en el proyecto educativo de la escuela.

4. Recuperar la figura del voluntario social como un mediador entre la sociedad civil y la institución escolar. Tenemos la convicción de que la experiencia de servicio que tienen los voluntarios es una posibilidad educativa para educar en la responsabilidad social en las escuelas.

### **2.2. Sugerencias sobre implicaciones para futuras investigaciones.**

Una investigación siempre abre posibilidades nuevas, pero el trabajo se ha de limitar, y es por eso que siempre se podrían realizar ampliaciones y

aplicaciones en todos los aspectos. Conscientes de esto, pensamos que sería interesante dejar plasmadas nuestras inquietudes y señalar otras posibles vías para ampliar esta investigación, que determinamos a continuación:

1. El cuestionario de actitudes ha demostrado ser válido para la población de 3º, 4º de Secundaria en la época que fue aplicado. No obstante, sugerimos realizar una revisión de las agrupaciones de ítems que hicimos (descriptores) para mejora al consistencia interna de la prueba. Asimismo, la redacción de ítems siempre está sometida a cambios lingüísticos que afectan necesariamente a la consistencia interna.

2. Se puede realizar una investigación sociológica sobre el sentido de responsabilidad social en un grupo determinado de centros de distintos ámbitos territoriales. Este trabajo podría ver las diferencias entre lugares, estilos docentes, metodologías y a partir de ahí, proponer líneas de acción para mejorar las actitudes sociales en estos centros.

3. La investigación habría tenido más fuerza si el programa se hubiera aplicado en algún centro educativo más; pero por la complejidad que ello suponía, no lo pudimos realizar. Sería interesante comprobar su validez en otros centros de iguales características.

4. Habría que revisar la estructura del programa de modo que exista una mayor implicación de los voluntarios de acción social en el desarrollo de las actividades. De las tres unidades didácticas; los voluntarios sólo han tenido especial protagonismo en una de ellas.

5. Asimismo, en el diseño de las sesiones, no se han trabajado algunos aspectos implicados en la responsabilidad social como es el caso de la tolerancia y la coherencia. Ello se ha reflejado en los resultados estadísticos finales. Proponemos una revisión del programa para adaptarlo al cuestionario de medición de las actitudes.

6. Ya que tenemos los datos de los alumnos correspondientes al pretest (2000) y al posttest (2001), se podría aplicar el cuestionario cada cierto tiempo (tres años) para estudiar las actitudes que los alumnos van teniendo respecto a la

responsabilidad social. De este modo, se evalúa si el proyecto educativo de la escuela trabaja el valor de la responsabilidad social.

7. A partir de los resultados obtenidos en el presente estudio, se podría elaborar pautas para la aplicación de programas educativos de responsabilidad solidaria en un centro educativo; así como la realización de actividades destinadas a concienciar al profesorado y a las organizaciones de solidaridad.

## Bibliografía.





## Bibliografía Utilizada.

ALONSO ARROYO, J (2002): *Acción responsable. Guía práctica para educar en la Acción Social*. Madrid. ICCE-CCS.

ALTERJOS y OTROS (1991): "Actitudes en Educación" En: *Filosofía de la Educación hoy*. Madrid. Dykinson.

ARANGUREN, L (1998): *Reinventar la solidaridad. Voluntariado y Educación*. Madrid. PPC.

ARANGUREN, L (2001): *Una escuela abierta al barrio*. Madrid. ICCE-CCS.

ARANGUREN, L (2000): *Cartografía del Voluntariado*. Madrid. PPC.

ARANGUREN, L. (1999): *El reto de ser persona*. Madrid. BAC.

ARANGUREN GONZALO, L.A. (2002): *Educar para el compromiso*. Madrid PPC

ARNAU, J (1978): *Métodos de investigación en Ciencias Humanas*. Barcelona. Omega.

ARTETA, A. (1996): *La compasión*, Barcelona. Paidós.

BARBER, B.R. (2000): *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona. Paidós.

BARBERÁ ALBALAT, V (2001): *La responsabilidad. Cómo educar en la responsabilidad*. Madrid. Santillana

BARCENA, F y MÈLICH, J.C. (2000): *La educación como acontecimiento ético*, Paidós Barcelona.

BELLAH Y OTROS, *Hábitos del corazón*, Alianza, Madrid.

BELTRÁN, J (1977): "Estructura y evolución del comportamiento moral" En: *Revista Española de Pedagogía* nº 35.

BLONDEL, M (1973): *L'action*. PUF. Paris.

BOLÍVAR BOTIA, A (1992): *Los contenidos actitudinales en el currículo de la Reforma*. Escuela Española, Madrid.



BOLÍVAR BOTIA, A. "La Educación Ética y Cívica en los países europeos". En: *Cuadernos de Pedagogía nº 135*

BUBER, M. (1995): *Yo y tú*, Caparrós Editores. Madrid,

CAMPANELLA T. "Libro Apologetico contra los impugnadores de las Escuelas Pías", En FAUBELL V (1988): *Antología Pedagógica Calasancia*, Salamanca. Universidad Pontificia de Salamanca

CAMPBELL, D y STANLEY (1991): *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en la investigación social*. Buenos Aires. Amorrortu.

CAMPS, V. Y GINER, S. (2000): *Manual de civismo*. Ariel. Barcelona.

CANO, M., y LLEDÓ, A (1990): *Espacio, comunicación y aprendizaje*. Diada – ICE, Sevilla.

CARR, W. KEMMIS, S (1998): *Teoría crítica de la enseñanza*. Martínez Roca. Barcelona.

CIURANA APARISI, J.C. (1998): "Historia de la idea de justicia" En: *Educación en la Justicia*. Generalitat Valenciana. Valencia.

CONCILIO VATICANO II. (1967): *Constituciones, declaraciones y decretos*. Madrid. BAC.

CONTRERAS DOMINGO, J.(1994): "¿Cómo se hace una Investigación-Acción?". En: *Cuadernos de Pedagogía nº 224*.

CORTINA, A. (1994): *La ética de la sociedad civil*, Madrid. Anaya.

CORTINA, A (1995): *Razón comunicativa y responsabilidad solidaria*. Salamanca. Sígueme.

CORTINA, A. (1997): *Ciudadanos del mundo*, Madrid. Alianza.

CORTINA, A (1998): *Hasta un pueblo de demonios*. Madrid. Taurus.

CORTINA, A (1999): *El quehacer ético. Guía para la educación moral*. Madrid. Santillana.

CORTINA, A. (2001): *Alianza y Contrato*. Madrid. Trotta.

DELORS, J (1996): *La Educación encierra un tesoro*. Madrid. Santillana.

- DEWEY, J. (1998): *Democracia y Educación*. 3ª edición. Madrid.
- DÍAZ, C. (1995): *Vocabulario de Formación Social*. Valencia. EDIM.
- Diccionario de Teología Moral. (1974): Madrid. Paulinas.
- DOMINGO MORATALLA, A. (1995): *Responsabilidad bajo palabra*, Valencia. Edim.
- DOMINGO MORATALLA, A. (1997): *Ética y voluntariado*. Madrid. PPC.
- DOMINGO MORATALLA, A (1998): "La aventura de una libertad real". En: *Educación para la autonomía*. Valencia. Generalitat Valenciana.
- DOMINGO MORATALLA, A. (2000): *Ética y voluntariado. Una solidaridad sin fronteras*, PPC. Madrid.
- DOMINGO MORATALLA, A. (2002): *Calidad educativa y justicia social*. Madrid. PPC.
- DOMINGO MORATALLA, A. (2002): *La educación en la ciudadanía*. Madrid. ICCE-CCS.
- DUART; J.M. (1999): *La organización ética de la escuela y la transmisión de valores*. Paidós. Barcelona.
- DUCH, L (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*. Madrid. Paidós.
- DURKHEIM, E (1973): *La Educación Moral*. Buenos Aires.
- DURKHEIM, Émile, (1987): *La división del trabajo social*. Madrid. AKAL.
- ELLACURÍA, I (1997): *Filosofía de la realidad histórica*. Madrid. Trotta.
- ELLIOT, J (1986): *Investigación-acción en la escuela*. Valencia. Generalitat Valenciana.
- ELZO, J (1999): *Los valores de los jóvenes españoles*. Madrid. Fundación Santa María.
- ESCÁMEZ J. (1990): *Drogas y escuela: una propuesta alternativa*, Madrid. Dykinson.
- ESCÁMEZ (dir) (1993): *Educación para la salud. Un programa de prevención de la drogadicción*. Valencia. NAU Llibres.

- ESCÁMEZ J. (1998): *Educación en la autonomía moral*, Valencia. Generalitat Valenciana.
- ESCÁMEZ J. y otros (1995): El voluntariado como agencia educativa. En: *Acción Educativa y comunicación social*. Valencia. Tirant lo Blanc.
- ESCÁMEZ, J. (dir.) (1999): *Solidaridad y voluntariado social. Unidad didáctica del profesor*, Valencia. Fundación Bancaja.
- ESCÁMEZ, J.; CORTINA, A. (1998): *Educación para la justicia*. Valencia. Generalitat Valenciana.
- ESCÁMEZ, J; GARCÍA LÓPEZ, R (1991): Actitudes en educación En: *Filosofía de la educación hoy*. Madrid. Dyckinson.
- ESCÁMEZ, J; GIL, R (2001): *La Educación en la responsabilidad*. Barcelona. Paidós.
- ESCÁMEZ, J; GIL, R (2002): *La Educación en la ciudadanía*. Madrid. ICCE-CCS.
- ESCÁMEZ-ORTEGA(1993): *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia. NAU.
- FERE (1994): *Educación para la justicia y la solidaridad*. Eje transversal. Madrid. Publicaciones de FER.
- FRANKL, V (1990): *El hombre doliente*. Barcelona. Herder.
- GARCÍA LÓPEZ, R (1996): "Técnicas de actitudes" *En Manual de técnicas para la prevención escolar del consumo de drogas*. Madrid. FAD (Fundación de ayuda contra la drogadicción).
- GARCÍA RINCÓN, C. (2003): *Homo prosocius. La construcción social de la solidaridad*. Madrid. Homo prosocius.
- GARCÍA ROCA, J. (1994): *Solidaridad y voluntariado*. Santander. Sal Terrae.
- GARCÍA, R y otros (2001): *Aprendizaje cooperativo. Fundamentos, características, técnicas*. Madrid. ICCE-CCS.
- GEVAERT (1976): *El problema del hombre*. Salamanca. Sígueme.
- GIDDENS, A (1999): *La tercera vía. La renovación de la democracia*. Madrid. Taurus.

- GIL, R. (1998): *Valores humanos y desarrollo personal*. Madrid. Escuela Española.
- GIROUX, H (1993): *La Escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid. S.XXI.
- GOLEMAN, D (1996): *La inteligencia emocional*. Barcelona. Kairós.
- GONZÁLEZ CARVAJAL, L (1992): *Ideas y creencias del hombre actual*. Sal Terrae. Santander.
- GONZÁLEZ CARVAJAL, L . (1996) *Con los pobres. Contra la pobreza*. Madrid. Paulinas
- GRUNDY, S (1991): *Producto y praxis del currículum*. Madrid. Morata.
- GARCÍA, R, SALES, A (2000): *Programas de educación intercultural*. Bilbao.
- GILLIGAN, C (1985): *La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*. México. Fondo de Cultura Económica.
- HABERMAS, J (1996): *Textos y contextos*. Barcelona. Ariel.
- HERSCH, R (1988): *El crecimiento moral. De Piaget a Kohlberg*. Madrid. Narcea.
- HONKINS, D (1989): *Investigación en el aula. Guía del profesor* (1ª ed) Barcelona. PPU.
- INGARDEN, R (1980): *Sobre la responsabilidad. Sus fundamentos ónticos*. Madrid. Dorcas-Verbo Divino.
- JACKSON, P.W. (1968): *La vida en las aulas*. Madrid. Morata.
- JOHNSON & JOHNSON(1999): *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Barcelona. Paidós.
- JONAS, H (1995): *El principio de responsabilidad. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Madrid. Herder.
- JONAS, H (1997): *Técnica, medicina y ética*.
- KEMMIS, S y McTAGGART, R (1988): *Cómo planificar en investigación-acción*. Barcelona. Alertes

- KEMMIS, J (1992): "Mejorando la educación mediante la investigación-acción". En: *La investigación-acción. Inicios y desarrollo*. Madrid. Popular.
- KETS y MILLER (1993): *La organización neurótica*, Barcelona. Apóstrofe.
- LACROIX, J (1966): *Maurice Blondel*. Madrid. Taurus.
- LACROIX, J (1997): *Persona y Amor*. Madrid. Caparrós.
- LEVINAS, E (1991): *Ética e Infinito*. Madrid. Visor.
- LIPOVESTSKY, G (1986): *La era del vacío. Ensayos sobre individualismo contemporáneo*. Barcelona. Anagrama.
- LIPOVETSKY, G (1994): *El crepúsculo del deber. La ética indolora de los nuevos tiempos democráticos*. Barcelona. Anagrama.
- LOPEZ ARANGUREN, J.L (1994:) *Ética, Obras Completas, II*, Madrid, Trotta.
- MARDONES, J. M.A. (1997): *Desafíos para recrear la escuela*, Madrid. PPC.
- MARHUENDA, F (1995): *La educación para el desarrollo en la escuela*. Barcelona. Intermón.
- MARINA, J.A (1995): *Ética para náufragos*. Barcelona. Anagrama.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M (2000): *El contrato moral del profesorado*. Bilbao. DDB.
- MÈLICH J.C, BÁRCENA, F(1999): "La Palabra del otro. Una crítica del principio de autonomía en educación", *Revista Española de Pedagogía* nº 214, PÁGS 456-483
- MESTRE, M.V. (2000): *Formar personas prosociales*. Madrid. ICCE-CCS.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1990): *Ley orgánica 1/1990, del 3 de octubre. Ordenación General del Sistema Educativo*. Madrid. Publicaciones del MEC.
- MOUNIER, E (1992): *Manifiesto al servicio del personalismo*, Obras I. Salamanca. Sígueme.
- MOUNIER, E (1992): *Obras Completas I*. Salamanca. Sígueme.
- NIEVES TAPIA (2000): *La solidaridad como pedagogía*. Buenos Aires. Ciudad Nueva.

ORTEGA, P. (1993): "Estrategias para el cambio de actitudes" En: *La enseñanza de actitudes y valores*. NAU. Valencia.

ORTEGA, P y MÍNGUEZ, R (1994): *Educación para la convivencia. La tolerancia en la escuela*. Valencia. Nau Llibres.

ORTEGA, P., GIL, R. Y MÍNGUEZ, R. (1999): *Valores y educación*, Barcelona. Ariel.

ORTEGA, P; MINGUEZ. R (2001): *La educación del hombre y del ciudadano de hoy*. Barcelona. Paidós.

PANIEGO, J. A. y LLOPIS, C. (1998): *Educar para la solidaridad*, Madrid, CCS.

PÉREZ DELGADO Y GARCÍA ROS (1991): *La psicología del desarrollo moral*. Madrid. Edit. Siglo XXI.

PÉREZ DELGADO, E. (1996): "Por qué y cómo evaluar el desarrollo moral" En. *Un mundo de valores*. Generalitat Valenciana. Valencia.

PÉREZ DELGADO, E; GARCÍA ROS (1991): *La psicología del desarrollo moral*. Madrid. Editorial siglo XXI.

PÉREZ DÍAZ, V (1997): *La primacía de las sociedad civil*. Madrid. Alianza.

PEREZ SERRANO,G (1990): *Investigación-acción. Aplicaciones al campo social y educativo*. Dyckinson. Madrid.

PERRENOUD, PH. (1996): *La construcción del éxito y del fracaso escolar*, Madrid, Morata.

PETRELLA, R (1997): *El bien común. Elogio de la solidaridad*. Madrid. Debate.

PIKE, G y SELBY, D (1998) «Global Education: the irreducible global perspective» *The Social Science Teacher*, vol 17.

POPER, K (1994): *En busca de un mundo mejor*. Barcelona. Paidós.

REBOUL, O (1992): *Los valores en la educación*. Paris. PUF.

RENAU, J. (1989): *Irrenunciables utópicos en la educación*. En: Cuadernos Cristianisme i Justícia, 28. Barcelona.

REYES MATE. (1991b): *La razón de los vencidos*. Barcelona. Anthropos.

- RICOEUR, P(1999): *Lo justo*. Madrid. Caparrós.
- ROCHE, R (1995): *Psicología social y prosocialidad*. Colección Ciencia y Técnica. Barcelona. UAB.
- ROUSSEAU, J.J (1973): *Emilio o la Educación*. Fontanella, Barcelona.
- RUIZ DE LA PEÑA, J. (1982): *El último sentido. Una introducción a la Escatología*. Madrid. Marova .
- SAGRADA CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA (1984): *El laico católico, testigo de la fe en la escuela*. Ediciones Vaticanas. Roma.
- SANTOS GUERRA (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Archidona. Aljibe.
- SANTOS GUERRA, M.A(1997): *La luz del prisma*. Málaga, Aljibe.
- SEBASTIÁN, L. (1996): *La solidaridad*. Barcelona. Ariel.
- SEQUEIROS, L (1997): *Educar para la solidaridad*, Barcelona. Octaedro.
- SIERRA, R (1996): *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. (4ª edición) Madrid. Paraninfo.
- SIERRA, R (1998): *Técnicas de investigación social*. (11ª edición). Madrid. Paraninfo.
- STENHOUSE, (1987): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.
- SUBIRATS, J. (2001) "Educación: responsabilidad social e identidad comunitaria" En: *La ciudad como proyecto educativo*. Barcelona. Octaedro.
- TOMÁS DE AQUINO. (1956): *Suma Teológica*. BAC, Madrid.
- TORRALBA, F (2002): *Pedagogía de la vulnerabilidad*. Madrid. ICCE-CCS.
- TORRES SANTOMÉ, (1994): *Globalización e interdisciplinariedad. El currículo integrado*. Madrid. Morata.
- VATTIMO G. (1987): *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermeneútica en la cultura posmoderna*. Barcelona. Gedisa.
- VIDAL, M. (1996): *Para comprender la solidaridad*. Estella. Verbo Divino.

WUTHNOW, R. (1996): *Actos de compasión*. Madrid. Alianza.

YUS, R(1997): *Hacia una educación global desde la Transversalidad*. Madrid. Anaya-Alauda.

ZUBERO, 1. (1995): *Las nuevas condiciones de la solidaridad*, Bilbao. Desclée de Brouwer.

ZUBERO, 1. (1996): *Movimientos sociales y alternativa de sociedad*. Madrid. HOAC.

ZUBIRI, X (1986): *Sobre el hombre*. Madrid. Alianza.

ZUBIRI, X (1986): *Sobre el sentimiento y la volición*. Madrid. Alianza.

ZUBIRI, X (1987): *Naturaleza, historia, Dios*. Madrid. Alianza.





# Anexos



---

**CUESTIONARIO-ESCALA SOBRE  
ACTITUDES DE LOS ESTUDIANTES DE  
SECUNDARIA ANTE LA  
RESPONSABILIDAD SOCIAL.**

---

Anexo **1**



## 1.1. OBTENCIÓN DE DECLARACIONES SOBRE RESPONSABILIDAD SOCIAL

---

Con la finalidad de iniciar un proyecto de investigación educativa en la Universidad de Valencia solicito su valiosa colaboración.

Desde su punto de vista, escriba con letra clara 5 CARACTERÍSTICAS que tenga una persona SOCIALMENTE RESPONSABLE. No es necesario que las ponga por orden de importancia.

EDAD	SEXO	NIVEL DE ESTUDIOS
------	------	-------------------

1		
2		
3		
4		
5		

**Gracias por su valiosa colaboración**  
**JAVIER ALONSO**

C/ Carniceros 6.  
46001 Valencia  
Tfno 96 3915800

Vº Bº Juan Escámez.  
Dpto de Teoría de la Educación.

## 1.2.ORDENACIÓN DE RASGOS POR FRECUENCIAS

Primera ordenación de los rasgos

RASGO	frecuencias
8. Respetuoso	34
9. Solidario	26
10. Interés por los demás	26
11. Trabajador	24
12. Tolerante	20
13. Amable	20
14. Honestidad	20
15. Consciente de la realidad social	16
16. Educado	15
17. Sincero	12
18. Valores firmes (Coherencia)	12
19. Equilibrio psicológico (madurez)	11
20. Comprensivo	11
21. Conciencia ecológicas	10
22. Responsable	10
23. Paga impuestos	9
24. Participativo	9
25. Sentido de la justicia	9
26. Respeta normas	7
27. Sociable	7
28. Comprometida ideas	7
29. Civismo	6
30. Inteligente	6
31. Autocrítica	6
32. Profesionalidad	6
33. Seguridad	5
34. Decisión de implicarse	5
35. Paciente	5
36. Sensatez (Sentido común)	5
37. Ordenado	4
38. Serio	4
39. Comunicativa	4
40. Perseverante y constante	3
41. Libertad	3
42. Voluntad	3
43. Constancia	3
44. Ahorrador	2
45. Atento	2
46. Preocupado	2

47. Orden interno	2
48. Cautos	2
49. Capacidad de diálogo	2
50. Eficaz	2
51. Preocupación social	2
52. Puntual	2
53. Altruista	2
54. Fidelidad	2
55. Orgullo	2
56. Sentido del humor	2
57. Liderazgo	2
58. Aseada	2
59. Obligaciones legales al día	2
60. Disciplina	2
61. Diligente	2
62. Paz	2
63. Práctica asociativa	2
64. Dignidad	2
65. Crítico consigo mismo	1
66. Saber decir “no”	1
67. Valora lo estético	1
68. No se deja llevar por el placer	1
69. Dominio de sí	1
70. Tener palabra	1
71. Empatía	1
72. Capacidad de discernimiento	1
73. Anhelos de conocer	1
74. Conciencia reparadora	1
75. Precavido	1
76. Digna	1
77. Ecuánime	1
78. Capacidad de responder	1
79. Cuidadoso	1
80. Tolerante	1
81. Cumplidor	1
82. Defensor de la familia	1
83. Culto	1
84. Fortaleza	1
85. Predisposición	1
86. Tenacidad	1
87. Credulidad	1
88. Luchadora	1
89. Emprendedora	1
90. Pensativa	1
91. Curioso	1
92. Alegre	1

93. Práctico	1
94. Activo	1
95. Leal	1
96. Convivencia	1
97. Consciente de las limitaciones	1
98. Derechos humanos	1
99. Carácter	1
100. Vocación profesional	1
101. Ideología religiosa	1
102. Ideas sociales y políticas	1
103. Sabe priorizar lo importante	1
104. Cordura	1
105. Administración	1
106. Voluntad de superación	1
107. Piadoso	1
108. Humilde	1
109. Prudente	1
110. Pluralismo de pensamiento	1
111. Sentido del deber	1

112. Discernimiento intereses part- gener	1
113. Voluntad transformadora	1
114. Reserva	1
115. Busca información alternativa	1
116. Compromiso político	1
117. Capacidad de organización	1
118. Capacidad de renuncia	1
119. Personalidad propia	1
120. Disciplina	1
121. No ser racista	1
122. Cuide a niños y ancianos	1
123. Memoria	1
124. Conciencia de ser creatura	1
125. Conocer debilidades	1
126. Perdonar	1
127. Discreción	1



### 1.3. AGRUPACIÓN DE RASGOS

		frecuencia
22. Consciente de los problemas y necesidades de la sociedad.	Comprometido barrio Transformar realidad social del mundo Capacidad de análisis Colaborar acciones y organizaciones solidarias Sentido crítico Compromiso familia Afectan las injusticias	56
23. Generosa en la entrega a una idea y a las personas	Cuidar a niños y ancianos Voluntad transformadora Sentido del deber Diligencia Emprendedora Utiliza carrera bien social Capacidad de donación Servicio Desprendimiento	40
24. Solidaria.	Anteponer el bien social al particular Caridad	36
25. Con capacidad de comprometerse e implicarse en las situaciones de injusticia social que existe.		36
26. Trabajadora y con implicación en las tareas encomendadas.	Realizar trabajo con agrado y calidad Interés-trabajo Eficaz	33
27. Equilibrio personal (sentido común, constancia, autocrítica...)	Conocimiento propias debilidades Constancia Personalidad propia Buen carácter Perseverancia-constancia Disciplina Autocrítica Tenacidad Sentido común Paciencia Autocontrol Asertividad No mentiroso Organizado Madurez Discreción Realista Humilde	32
28. Cuidadosa y responsable ante las tareas que tiene encomendadas en razón de su trabajo (estudios y profesión)	Cumplidor Puntual Cuidadoso Serio Eficaz Educación hijos Ordenado Conocimiento de sus responsabilidades Sentido responsabilidad.	31

29. Coherente y con valores firmes (identidad entre pensamiento y acción)	Dignidad Prudencia Humildad Piadoso Leal Activo Alegre-sentido del humor Consecuente ideas Sentido dela justicia No influenciabile mass media Cumple lo prometido Protector	28
30. Tolerante (respetuosa con las ideas de los demás)	No ser racista Respeto ideas de los demás	24
31. Honesta y honrada.		22
32. Educada (se comporta según las normas de convivencia básicas)	Discreción Perdonar Reserva	20
33. Amable		20
34. Inteligente y tiene cultura	Claridad de ideas	16
35. Participa en las instancias para la mejora social (O.N.G's, sindicatos, partidos, Vecinos, etc...)	Práctica asociativa Compromiso político Participa en APAS, Asoc. Vecinos Participa elecciones	16
36. Sincera.		12
37. Tiene conciencia ecológica		10
38. Respetuosa con el entorno natural		10
39. Paga oportunamente sus impuestos.		9
40. Respetuosa con las normas de convivencia social.		7
41. Respetuosa con los demás con independencia de su raza, clase social, religión, sexo, ideas...		7
42. Respetuosa con los bienes de utilidad pública.		

#### 1.4. VALORACIÓN DE LAS EXPRESIONES HACIA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

Edad	Profesión	Lugar de trabajo
Estudios	Cargo	Nivel de compromiso social

**Desde su punto de vista, valore de 1 a 10 cada una de las 21 características de una persona que sea SOCIALMENTE RESPONSABLE.**

1. Consciente de los problemas y necesidades de la sociedad.	
2. Generosa en la entrega a una idea y a las personas	
3. Solidaria.	
4. Con capacidad de comprometerse e implicarse en las situaciones de injusticia social que existe.	
5. Trabajadora y con implicación en las tareas encomendadas.	
6. Equilibrio personal (sentido común, constancia, autocrítica...)	
7. Cuidadosa y responsable ante las tareas que tiene encomendadas en razón de su trabajo (estudios y profesión)	
8. Coherente y con valores firmes (identidad entre pensamiento y acción)	
9. Tolerante (respetuosa con las ideas de los demás)	
10. Honesta y honrada.	
11. Educada (se comporta según las normas de convivencia básicas)	
12. Amable	
13. Inteligente y tiene cultura	
14. Participa en las instancias para la mejora social (O.N.G's, sindicatos, partidos, Vecinos, etc...)	
15. Sincera.	
16. Tiene conciencia ecológica	
17. Respetuosa con el entorno natural	
18. Paga oportunamente sus impuestos.	
19. Respetuosa con las normas de convivencia social.	
20. Respetuosa con los demás con independencia de su raza, clase social, religión, sexo, ideas...	
21. Respetuosa con los bienes de utilidad pública.	

## 1.5. DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES DE LOS JUECES

### Juez 1

Edad: 46	Profesión: Profesor Secundaria	Lugar de trabajo: Colegio Calasanz.
Estudios: Licenciado Pedagogía	Cargo: Tutor de curso.	Nivel de compromiso social: Catequista de adultos en una parroquia.

### Juez 2

Edad: 72	Profesión: Profesor Secundaria	Lugar de trabajo: Colegio Calasanz
Estudios: Licenciado Teología y Filología	Cargo: Tutor	Nivel de compromiso social: Religioso escolapio. Ayuda en Proyecto Hombre.

### Juez 3

Edad: 26	Profesión: Trabajadora Social	Lugar de trabajo: Asociación Amaltea
Estudios: Graduado Social	Cargo: Técnico de una Asociación.	Nivel de compromiso social: Voluntaria de acción social en barrios

### Juez 4

Edad: 31	Profesión: Abogado	Lugar de trabajo: Ayuntamiento
Estudios: Derecho	Cargo: Asesor Ayuntamiento de Valencia.	Nivel de compromiso social: Afiliado al Partido Popular y concejal en Mislata.

### Juez 5

Edad: 43	Profesión: Orientadora Escolar	Lugar de trabajo: Escuela Pública
Estudios: Psicología	Cargo: Jefa Departamento de Orientación.	Nivel de compromiso social:

### Juez 6

Edad: 23	Profesión: Estudiante	Lugar de trabajo: Universidad de Valencia
Estudios: Historia.	Cargo: Coordinador de voluntarios en una Asociación.	Nivel de compromiso social: Voluntario Social en el barrio de La Coma.

## Juez 7

Edad: 42	Profesión: Ama de casa.	Lugar de trabajo: Casa.
Estudios: Primaria.	Cargo	Nivel de compromiso social: Es voluntaria en asociación de promoción de la mujer.

## Juez 8

Edad: 38	Profesión: Educador Social	Lugar de trabajo: Centro Social para niños
Estudios: Magisterio.	Cargo: Responsable de un curso en el centro social.	Nivel de compromiso social: Vocal de la Junta Directiva de una Asociación.

## Juez 9

Edad: 48	Profesión: Policía municipal	Lugar de trabajo: Cuartel de Ruzafa.
Estudios: Nivel de bachillerato	Cargo: Grado de sargento.	Nivel de compromiso social: Presidente de una ONG.

## Juez 10

Edad: 41	Profesión: Profesor universitario	Lugar de trabajo: Facultad de Económicas.
Estudios: Doctor en Economía	Cargo: Profesor titular.	Nivel de compromiso social: Presidente de una Asociación deportiva colegial.

## 1.6. VALORACIÓN DE LAS EXPRESIONES HACIA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL

### RESULTADO DE LA ENCUESTA.

		MEDI A	F RECUENCI A
1	Tolerante (respetuosa con las ideas de los demás)	7,7	24
2.a	Educada (se comporta según las normas de convivencia básicas)	7,2	20
2.b.	Respetuosa con las normas de convivencia social.	6,9	9
3	Generosa en la entrega a una idea y a las personas	8,3	40
4	Paga oportunamente sus impuestos.	7,5	10
5.a	Cuidadosa y responsable ante las tareas que tiene encomendadas en razón de su trabajo (estudios y profesión)	8,3	31
5.b	Trabajadora y con implicación en las tareas encomendadas.	7,8	33
6	Solidaria.	8,3	36
7	Consciente de los problemas y necesidades de la sociedad.	8,7	56
8.	Con capacidad de comprometerse e implicarse en las situaciones de injusticia social que existe.	9	
9	Participa en las instancias para la mejora social (O.N.G's, sindicatos, partidos, Vecinos, etc...)	8,4	16
10	Respetuosa con los bienes de utilidad pública.	8	7
11	Coherente y con valores firmes (identidad entre pensamiento y acción)	8,4	28
12	Respetuosa con los demás con independencia de su raza, clase social, religión, sexo, ideas...	9,6	50
13	Honesta y honrada.	8,6	22
14	Equilibrio personal (sentido común, constancia, autocrítica...)	7,9	32
15	Amable	8,6	24
<b>ITEMS IRRELEVANTES</b>			
4	Inteligente y tiene cultura	5,8	16
5	Tiene conciencia ecológica	6,8	16
13	<b>Respetuosa con el entorno natural</b>	7,8	10
15	Sincera.	7,8	12

## **1.7. CUESTIONARIO DE ACTITUDES HACIA LA RESPONSABILIDAD SOCIAL (1ª redacción)**

---

- Señala en rojo los ítems, palabras y expresiones que un muchacho de 14-16 años no entiende.
- Los ítems aparecen agrupados por parejas. Escoge la más concreta y exprese mejor la experiencia de los alumnos de esta edad. (Señalarla en verde)

### **Cuestionario de actitudes RESPONSABILIDAD SOCIAL.**

CREENCIA (CR) ; ACTITUD (AC); NORMA SUBJETIVA (NS); INTENCIÓN (IN)

#### **1. TOLERANTE.**

##### **(CR)**

- Los magrebíes que hay en nuestro país son unas personas muy legales.
- No creo que los gitanos se integren en nuestro sistema social.

##### **(AC)**

- No me importaría que mis amigos piensen de manera distinta a mí.
- Me resulta incómodo conversar con amigos de ideas diferentes a las mías.

##### **(NS)**

- Mis padres se alegran de que tenga amigos de otros países.
- No creo que a mis padres les guste que salga con una chica/o de otra raza.

##### **(IN)**

- Defenderé ante mis compañeros las costumbres de un chico árabe si alguien se burlase de él.
- No me importa hacer los deberes del Colegio con magrebíes.

#### **2. SE COMPORTA SEGÚN LAS NORMAS DE CONVIVENCIA BÁSICAS.**

##### **(CR)**

- Creo que cumplir la palabra dada es fundamental para llevarse bien entre amigos.
- La falta de orden en el aula influye negativamente en las notas de todos los alumnos.

##### **(AC)**

- No me caen bien las personas que no me saludan cuando me ven.
- Me gustan los profesores que saben mantener la clase en orden y silencio.

##### **(NS)**

- Mis profesores valoran que guarde silencio en clase.
- Mis amigos se burlan de mi porque consulto mis dudas a los profesores.

##### **(IN)**

- En adelante, seguiré los consejos e indicaciones de mis profesores.

- Entraré a clase todos los días puntualmente.

### **3. GENEROSA EN LA ENTREGA A UNA IDEA Y PERSONAS.**

#### **(CR)**

- Lo que hacen las monjas cuidando de ancianos es admirable.
- Las O.N.G's son un instrumento muy eficaz para ayudar a los refugiados.

#### **(AC)**

- Me encantaría que mis padres colaboraran gratuitamente en una O.N.G..
- No me caen bien las personas que son solidarios "de boquilla".

#### **(NS)**

- A mis padres les gusta que participe activamente en el grupo donde me he apuntado.
- Mis profesores me felicitarán si voy los sábados a jugar con niños minusválidos.

#### **(IN)**

- En cuanto sea mayor de edad, seré voluntario social.
- Participaré de buen grado en las Campañas de Solidaridad que promueva el Colegio.
- Enfocaré mis estudios desde la perspectiva de servicio a los demás.

### **4. PAGA OPORTUNAMENTE SUS IMPUESTOS.**

#### **(CR)**

- Para que los jubilados tengan buenas pensiones es necesario la colaboración económica de todos los españoles.
- Cuanto más dinero gane una persona, más debe compartirlo con los demás.

#### **(AC)**

- Me parece genial que las personas que no pueden trabajar reciban un sueldo mínimo para vivir..
- No me parece bien que el Estado obligue a mis padres a pagar parte de lo que ganan.

#### **(NS)**

- Mis padres consideran una barbaridad el dinero que pagan a Hacienda.
- Mi tutor de clase no toleraría que me quedara sin ir a una excursión porque no pudiera pagarla.

#### **(IN)**

- Propondré a mis compañeros de curso hacer una bolsa común para pagar el viaje de fin de curso.
- Daré parte de mis ahorros para la creación de un Centro Social de ayuda a niños necesitados en mi barrio.

### **5. CUIDADOSA Y RESPONSABLE ANTE LAS TAREAS ENCOMENDADAS.**

#### **(CR)**



- Los que estudian ahora solucionarían mejor su futuro profesional.
- Estudio porque quiero ser útil a la sociedad.
- Soy el único responsable de tener ordenada diariamente mi habitación.

**(AC)**

- Ponerme a estudiar después de clase es un “rollo” insoportable.
- Mi esfuerzo en el estudio no me ayudará a encontrar un empleo el día de mañana.

**(NS)**

- Mis padres esperan que sea responsable en los trabajos de limpieza de la casa.
- A mis profesores les encanta que sea ordenado y haga los trabajos al día.

**(IN)**

- Estoy decidido a estudiar todos los días para sacar el curso bien.
- Me propongo ordenar mi cuarto dos veces a la semana.

**6. SOLIDARIA.****(CR)**

- Las personas que ayudan a los demás son admirables.
- Las personas mayores deben vivir con su familia y no en residencias.

**(AC)**

- Me enseña mucho tener compañeros con problemas físicos.
- No me gusta que se matriculen niños gitanos en mi escuela.

**(NS)**

- A mis padres no les gusta que pierda tiempo ayudando sólo a los que tienen más dificultades en el estudio.
- Mis padres se alegran cuando ayudo a mis amigos en los trabajos de la escuela.
- Mis padres no ven bien que deje mis cosas a los demás.

**(IN)**

- Estoy dispuesto a ir este verano de campamento con minusválidos físicos.
- Contribuiré con mi trabajo en la Campaña de Ayuda al Tercer Mundo que se organiza todos los años en el Colegio.

**7. CONSCIENTE DE LOS PROBLEMAS Y NECESIDADES DE LA SOCIEDAD.****(CR)**

- No hay derecho que haya personas que tengan tanto dinero y otros tan poco.
- En realidad, en nuestro país, el que pasa necesidades es porque quiere.

**(AC)**

- Me desagrada que un pobre me pida dinero por la calle.
- Sigo con mucho interés las noticias de mi localidad por los periódicos.

**(NS)**

- A mis padres no les gusta que vaya a conocer un Centro Social para deficientes mentales.
- A mis amigos no les gusta hablar de las personas marginadas a causa de la droga.

**(IN)**

- En cuanto pueda, iré a visitar a un Centro de Acogida para transeúntes.
- Estoy decidido a leer alguna novela de temática social.

## **8. CON CAPACIDAD DE COMPROMETERSE E IMPLICARSE EN LAS SITUACIONES DE INJUSTICIA SOCIAL QUE EXISTEN.**

**(CR)**

- Solucionar las situaciones de injusticia social depende fundamentalmente de los dirigentes políticos.
- No me considero preparado para solucionar los problemas de los demás.
- Los jóvenes de nuestra edad no podemos hacer nada para solucionar el problema de los refugiados.

**(AC)**

- Me encantaría que mi familia adoptara algún niño huérfano en casa.
- Me molesta que mis compañeros sean indiferentes cuando ven a un pobre pidiendo limosna.

**(NS)**

- Mis amigos se reirían de mí si decidiera dar clases gratuitas a niños más pequeños del Colegio.
- Mis padres piensan que ir a servir comidas a un Albergue de transeúntes es una pérdida de tiempo.

**(IN)**

- Dedicaré dos horas a la semana para colaborar con una O.N.G.
- Participaré en una manifestación de repulsa a la guerra.

## **9. PARTICIPA EN ORGANISMOS Y ASOCIACIONES PARA LA MEJORA SOCIAL (Partidos políticos, sindicatos, Asociaciones vecinales, O.NG's...)**

**(CR)**

- No creo que sea útil para mí que me apunte en la Asociación Deportiva del Colegio.
- La clase de tutoría es una buena ocasión para mejorar la marcha del curso.
- Los delegados de clase no sirven para casi nada.

**(AC)**

- No quiero ser delegado de clase porque es de “pelotas”
- Me caen bien casi todos los compañeros que tienen alguna responsabilidad en el Colegio o fuera de él.
- Me gusta seguir las Campañas de los partidos políticos cuando hay elecciones.

**(NS)**

- A mis padres les gusta que participe en grupos para ayudar a los demás.
- Mis amigos no ven con agrado que se hable de política en nuestras reuniones.

(IN)

- Tengo interés en apuntarme voluntariamente a algún grupo extraescolar.
- Cuando sea mayor de edad, me apuntaré a un partido político.

## **10. RESPETUOSA CON LOS BIENES DE UTILIDAD PÚBLICA.**

(CR)

- Hay que respetar con sumo cuidado los autobuses de la ciudad..
- Hacer pintadas y pegar carteles ensucia la ciudad.

(AC)

- Admiro mucho el trabajo que hacen los barrenderos.
- Me caen bien los compañeros que respetan las plantas de los jardines.

(NS)

- Mis profesores desean que cuide la mesa en la que trabajo.
- Mis padres se enfadan cuando no tiro los papeles a la papeleras..

(IN)

- Tengo el firme propósito de utilizar las papeleras que hay en la calle.
- Participaré en alguna campaña de limpieza en mi ciudad.

## **11. COHERENTE Y CON VALORES FIRMES.**

(CR)

- Para mejorar el país se necesitan personas con las ideas claras.
- Los alumnos tienen que ser sinceros con sus profesores.

(AC)

- Me desagradan las personas que hablan mucho y después no hacen nada.
- Aprecio a los que no tienen miedo en decir lo que piensan.

(NS)

- Mis padres esperan que les apoye en los momentos difíciles.
- Mis amigos me consideran un chico “legal”.
- No me gusta que mis profesores piensen que no soy una persona de fiar.

(IN)

- Manifestaré sin miedo mis ideas ante los compañeros de clase.
- No estoy dispuesto a dejarme influir por la televisión.

## **12. RESPETUOSA CON LOS DEMÁS CON INDEPENDENCIA DE SU RAZA, CLASE SOCIAL, RELIGIÓN, SEXO, IDEAS...**

(CR)

- Todas las personas tenemos los mismos derechos con independencia de la raza, clase social, religión, etc...
- Los inmigrantes quitan el trabajo a los españoles.
- Debemos acoger en nuestro país a todos los inmigrantes que vengan.

**(AC)**

- Me resultaría desagradable tener a un anciano enfermo en casa.
- Me gustaría que hubiera en clase alumnos de razas diferentes.
- No me importaría acompañar al cine a un enfermo de SIDA.

**(NS)**

- A mi padre no le gustaría que saliera con chavales más pobres que yo.
- Mis profesores esperan que me relacione con las personas más “desplazadas” de clase.

**(IN)**

- Defenderé a un niño de otra raza si alguien se burlara de él.
- Acompañaré a su casa a un compañero de clase minusválido.
- No rechazaré a un familiar por tener el SIDA.

**13. HONRADA.****(CR)**

- Cuando se tiene mucho dinero, es difícil ser honrado.
- Hay que decir la verdad aunque cause problemas..

**(AC)**

- Me repugnan los que se sirven de los demás para su propio beneficio.
- Me encanta mantener el “secreto” de un amigo..

**(NS)**

- Mis padres tienen mucha confianza en mí..
- Desearía que mis amigos pensarán que soy un tipo en quien se puede confiar.

**(IN)**

- No estoy dispuesto a gastar mi dinero en tonterías.
- Manifestaré mis ideas en clase aunque sea criticado por mis compañeros.

**14. EQUILIBRIO PERSONAL (sentido común, constancia, autocrítica)****(CR)**

- Para ir bien en los estudios hay que trabajar mucho.
- A veces, no es bueno hacer lo que me apetece.
- Para ser un buen maestro hay que ser muy paciente con los alumnos.

**(AC)**

- Me agradan los amigos que comprenden mis problemas.
- Me cuesta mucho reconocer y aceptar mis propios errores.

**(NS)**

- Mis padres valoran mucho que sepa reconocer los defectos que tengo.
- Mis mejores amigos se dejan llevar mucho por las modas.

**(IN)**

- Sacaré bien el curso aunque para ello, tenga que privarme de cosas que me gusta hacer mucho.
- Durante un mes, sólo veré una hora de televisión al día.

**15. AMABLE (Comunicativo, sociable...)****(CR)**

- Las personas que manifiestan sus sentimientos solucionan mejor sus problemas.
- Cuando hablamos con los demás, nos entendemos mejor.

**(AC)**

- Me caen bien todos los que me saludan amablemente.
- No suelo comenzar una conversación con los que me caen mal.

**(NS)**

- En mi grupo de amigos se aprecia mucho a las personas que son acogedoras.
- En mi casa se valora mucho comer y cenar juntos para que podamos hablar.

**(IN)**

- Iré todas las semanas a casa de mis abuelos para hablar un rato con ellos.
- Saludaré afectuosamente a mis profesores cuando los vea por la calle.

### 1.8. “Cuestionario de actitudes hacia la responsabilidad social” --- PRUEBA PILOTO

SEXO	EDAD	Nº hermanos	Grupo del año pasado:				RESPONSABILIDAD SOCIAL Cuestionario de actitudes.
Hombre	11-12 años 13-14 años	Uno Dos	A	B	C	D	
Mujer	15-16 años 17-18 años	Tres o más					

Califica todas las preguntas según el grado de acuerdo, teniendo siempre presente este código:

**1. MUY DE ACUERDO; 2. DE ACUERDO; 3. INDIFERENTE (ME DA IGUAL); 4. EN DESACUERDO; 5. MUY EN**

**DESACUERDO. SEÑALA CON UNA X EL RECUADRO CORRESPONDIENTE A LA VALORACIÓN QUE REFLEJE CON**

*SINCERIDAD LO QUE PIENSES.*

		1	2	3	4	5
1	Es difícil que los gitanos se integren en nuestro modo de vida.					
2	No me caen bien las personas que no me saludan cuando me ven.					
3	A mis padres les gusta que participe activamente en el grupo donde me he apuntado.					
4	Propondré a mis compañeros de curso hacer una bolsa común para pagar el viaje de fin de curso.					
5	Cumplir la palabra dada es fundamental para llevarse bien entre amigos.					
6	Me encantaría que mis padres colaboraran gratuitamente en una O.N.G..					
7	Mis padres consideran una barbaridad el dinero que pagan a Hacienda.					
8	Estoy decidido a estudiar todos los días para sacar el curso bien.					
9	El servicio que hacen las monjas cuidando ancianos es admirable.					
10	Me parece genial que las personas que no pueden trabajar reciban un sueldo mínimo para vivir..					
11	A mis profesores les encanta que sea ordenado y haga los trabajos al día.					
12	Participaré en la Campaña de Ayuda al Tercer Mundo que se organiza todos los años en el Colegio.					
13	Cuanto más dinero gane una persona, más debe compartirlo con los demás.					
14	Ponerme a estudiar después de clase es un “rollo” insoportable.					
15	Mis profesores valoran que guarde silencio en clase.					
16	No me importa hacer los deberes del Colegio con chicos/as musulmanes.					
17	Los que estudian ahora solucionarán mejor su futuro profesional.					
18	No me importa que mis amigos piensen de manera distinta a mí.					
19	Mis padres se alegran cuando ayudo a mis amigos en los trabajos de la escuela.					

20	Todos los días, entraré a clase puntualmente.					
21	Las personas que ayudan a los demás es un ejemplo que debo seguir..					
22	Me desagrada que un pobre me pida dinero por la calle.					
23	No creo que a mis padres les guste que salga con una chica/o de otra raza.					
24	En cuanto sea mayor de edad, dedicaré tiempo para ayudar a los más pobres.					
25	No hay derecho que haya personas que tengan tanto dinero y otros tan poco.					
26	No me gusta que se matriculen niños gitanos en mi escuela.					
27	Mis amigos se reirían de mi si decidiera dar clases gratuitas a niños más pequeños del Colegio.					
28	Tengo interés en apuntarme voluntariamente a algún grupo de convivencia y de ayuda a los demás.					
29	Los jóvenes de nuestra edad no podemos hacer nada para solucionar el problema de los refugiados.					
30	Me gusta seguir las Campañas de los partidos políticos cuando hay elecciones.					
31	Mis profesores desean que cuide la mesa en la que trabajo.					
32	Manifestaré sin miedo mis ideas ante los compañeros de clase.					
33	Los delegados de clase no sirven para casi nada.					
34	Me encantaría que mi familia adoptara algún niño huérfano en casa.					
35	No me gusta que mis profesores piensen que no soy una persona de fiar.					
36	En cuanto pueda, iré a visitar a un Centro de Acogida para ancianos pobres.					
37	Hacer pintadas y pegar carteles ensucia la ciudad.					
38	Aprecio a los que no tienen miedo en decir lo que piensan.					
39	A mis padres no les gusta que vaya a conocer un Centro Social para deficientes mentales.					
40	Dedicaré dos horas a la semana para colaborar con una O.N.G.					
41	Los alumnos tienen que ser sinceros con sus profesores.					
42	Me caen bien los compañeros que respetan las plantas de los jardines.					
43	Mis profesores esperan que me relacione con las personas más "marginadas" de clase.					
44	No estoy dispuesto a gastar mi dinero en tonterías.					
45	Los inmigrantes quitan el trabajo a los españoles.					
46	Me encanta mantener el "secreto" de un amigo..					
47	A mis padres les gusta que participe en grupos para ayudar a los demás.					
48	Participaré en alguna campaña de limpieza en mi ciudad.					

49	Hay que decir la verdad aunque cause problemas..					
50	Me resultaría desagradable tener a un anciano enfermo en casa.					
51	Mis padres valoran mucho que sepa reconocer los defectos que tengo.					
52	Acompañaré a su casa a un compañero de clase minusválido.					
53	Para ir bien en los estudios hay que trabajar mucho.					
54	No suelo comenzar una conversación con los que me caen mal.					
55	Desearía que mis amigos pensarán que soy un tipo en quien se puede confiar.					
56	Iré todas las semanas a casa de mis abuelos para hablar un rato con ellos.					
57	Cuando hablamos con los demás, nos entendemos mejor.					
58	Me cuesta mucho reconocer y aceptar mis propios errores.					
59	.En mi grupo de amigos se aprecia mucho a las personas que son acogedoras.					
60	Durante un mes, sólo veré una hora de TV al día					



### 1.9. “Cuestionario de actitudes hacia la responsabilidad social” --- PRUEBA PILOTO

Aplicación de la prueba “Reliability Análisis”-Scale Alpha.

Los ítems tachados son irrelevantes estadísticamente

		Medi a
1	Es difícil que los gitanos se integren en nuestro modo de vida.	2,32
2	<del>No me caen bien las personas que no me saludan cuando me ven.</del>	2,71
3	A mis padres les gusta que participe activamente en el grupo donde me he apuntado.	4,13
4	Propondré a mis compañeros de curso hacer una bolsa común para pagar el viaje de fin de curso.	3,24
5	Cumplir la palabra dada es fundamental para llevarse bien entre amigos.	4,47
6	Me encantaría que mis padres colaboraran gratuitamente en una O.N.G..	3,22
7	Mis padres consideran una barbaridad el dinero que pagan a Hacienda.	2,41
8	Estoy decidido a estudiar todos los días para sacar el curso bien.	4,18
9	El servicio que hacen las monjas cuidando ancianos es admirable.	4,38
10	<del>Me parece genial que las personas que no pueden trabajar reciban un sueldo mínimo para vivir..</del>	4,24
11	<del>A mis profesores les encanta que sea ordenado y haga los trabajos al día.</del>	4,28
12	Participaré en la Campaña de Ayuda al Tercer Mundo que se organiza todos los años en el Colegio.	3,44
13	Cuanto más dinero gane una persona, más debe compartirlo con los demás.	3,17
14	<del>Ponerme a estudiar después de clase es un “rollo” insoportable.</del>	2,31
15	Mis profesores valoran que guarde silencio en clase.	4,09
16	No me importa hacer los deberes del Colegio con chicos/as musulmanes.	3,78
17	Los que estudian ahora solucionarán mejor su futuro profesional.	4,68
18	No me importa que mis amigos piensen de manera distinta a mí.	3,93
19	Mis padres se alegran cuando ayudo a mis amigos en los trabajos de la escuela.	3,77
20	<del>Todos los días, entraré a clase puntualmente.</del>	4,32
21	Las personas que ayudan a los demás es un ejemplo que debo seguir..	4,01
22	Me desagrada que un pobre me pida dinero por la calle.	2,87

23	No creo que a mis padres les guste que salga con una chica/o de otra raza.	3,38
24	En cuanto sea mayor de edad, dedicaré tiempo para ayudar a los más pobres.	2,71
25	No hay derecho que haya personas que tengan tanto dinero y otros tan poco.	3,95
26	No me gusta que se matriculen niños gitanos en mi escuela.	3,1
27	<del>Mis amigos se reirían de mi si decidiera dar clases gratuitas a niños más pequeños del Colegio.</del>	2,67
28	Tengo interés en apuntarme voluntariamente a algún grupo de convivencia y de ayuda a los demás.	2,82
29	Los jóvenes de nuestra edad no podemos hacer nada para solucionar el problema de los refugiados.	2,9
30	<del>Me gusta seguir las Campañas de los partidos políticos cuando hay elecciones.</del>	2,13
31	Mis profesores desean que cuide la mesa en la que trabajo.	4,05
32	Manifestaré sin miedo mis ideas ante los compañeros de clase.	3,79
33	Los delegados de clase no sirven para casi nada.	3,05
34	Me encantaría que mi familia adoptara algún niño huérfano en casa.	2,72
35	<del>No me gusta que mis profesores piensen que no soy una persona de fiar.</del>	4,1
36	En cuanto pueda, iré a visitar a un Centro de Acogida para ancianos pobres.	2,45
37	Hacer pintadas y pegar carteles ensucia la ciudad.	4,2
38	Aprecio a los que no tienen miedo en decir lo que piensan.	4,29
39	<del>A mis padres no les gusta que vaya a conocer un Centro Social para deficientes mentales.</del>	2,21
40	Dedicaré dos horas a la semana para colaborar con una O.N.G.	2,37
41	Los alumnos tienen que ser sinceros con sus profesores.	4,16
42	Me caen bien los compañeros que respetan las plantas de los jardines.	3,51
43	Mis profesores esperan que me relacione con las personas más "marginadas" de clase.	2,95
44	No estoy dispuesto a gastar mi dinero en tonterías.	3,46
45	Los inmigrantes quitan el trabajo a los españoles.	3,09
46	Me encanta mantener el "secreto" de un amigo..	4,21
47	A mis padres les gusta que participe en grupos para ayudar a los demás.	3,64
48	Participaré en alguna campaña de limpieza en mi ciudad.	2,69
49	<del>Hay que decir la verdad aunque cause problemas..</del>	4,2
50	Me resultaría desagradable tener a un anciano enfermo en casa.	3,49

51	Mis padres valoran mucho que sepa reconocer los defectos que tengo.	4,22
52	Acompañaré a su casa a un compañero de clase minusválido.	3,99
53	Para ir bien en los estudios hay que trabajar mucho.	4,56
54	No suelo comenzar una conversación con los que me caen mal.	2,70
55	Desearía que mis amigos pensaran que soy un tipo en quien se puede confiar.	4,63
56	Iré todas las semanas a casa de mis abuelos para hablar un rato con ellos.	4,23
57	Cuando hablamos con los demás, nos entendemos mejor.	4,31
58	Me cuesta mucho reconocer y aceptar mis propios errores.	3,45
59	.En mi grupo de amigos se aprecia mucho a las personas que son acogedoras.	3,56
60	<del>Durante un mes, sólo veré una hora de TV al día</del>	1,49

**1.10. AGRUPACIÓN DE ÍTEMS POR DESCRIPTORES**

		<b>Descriptor.</b>
<b>1</b>	Es difícil que los gitanos se integren en nuestro modo de vida.	Tolerancia
<b>2</b>	A mis padres les gusta que participe activamente en el grupo donde me he apuntado.	Cooperación
<b>3</b>	Propondré a mis compañeros de curso hacer una bolsa común para pagar el viaje de fin de curso.	Cooperación
<b>4</b>	Cumplir la palabra dada es fundamental para llevarse bien entre amigos.	Coherencia
<b>5</b>	Me encantaría que mis padres colaboren gratuitamente en una O.N.G.	Cooperación
<b>6</b>	Mis padres consideran una barbaridad el dinero que pagan a Hacienda.	Cooperación
<b>7</b>	Estoy decidido a estudiar todos los días para sacar el curso bien.	Responsabilidad personal.
<b>8</b>	El servicio que hacen las monjas cuidando ancianos es ejemplar.	Ayuda
<b>9</b>	Participaré en la Campaña de Ayuda al Tercer Mundo que se organiza todos los años en el Colegio.	Cooperación
<b>10</b>	Cuanto más dinero gane una persona, más debe compartirlo con los demás.	Cooperación
<b>11</b>	Mis profesores valoran mucho que guarde silencio en clase.	Responsabilidad personal.
<b>12</b>	No me importa hacer los deberes del Colegio con chicos/as musulmanes.	Tolerancia
<b>13</b>	Los que estudian ahora mucho, seguro que encuentran trabajo de mayores.	Responsabilidad personal.
<b>14</b>	No me importa que mis amigos no piensen como yo.	Coherencia
<b>15</b>	Mis padres se alegran cuando ayudo a mis amigos en los trabajos de la escuela.	Cooperación
<b>16</b>	Las personas que ayudan a los demás son un ejemplo que debo seguir..	Ayuda
<b>17</b>	Me desagrada que un pobre me pida dinero por la calle.	Conciencia social
<b>18</b>	No creo que a mis padres les guste que salga con una chica/o de otra raza.	Tolerancia
<b>19</b>	En cuanto sea mayor de edad, dedicaré tiempo para ayudar a los más pobres.	Ayuda
<b>20</b>	En general, las empresas españolas explotan laboralmente los trabajadores marroquíes.	Conciencia social
<b>21</b>	No me gusta que se matriculen niños gitanos en mi escuela.	Tolerancia
<b>22</b>	Tengo interés en apuntarme voluntariamente a algún grupo de convivencia y de ayuda a los demás.	Cooperación
<b>23</b>	Los jóvenes de nuestra edad no podemos hacer nada para solucionar el problema de los refugiados.	Conciencia social
<b>24</b>	Mis profesores esperan que cuide el mobiliario de clase.	Respeto bien público
<b>25</b>	Manifestaré sin miedo mis ideas ante los compañeros de clase.	Coherencia
<b>26</b>	En realidad, los delegados de clase no sirven para casi nada.	Cooperación
<b>27</b>	Me encantaría que mis padres adoptaran algún niño huérfano.	Ayuda
<b>28</b>	En cuanto pueda, iré a visitar a un Centro de Acogida para ancianos pobres.	Conciencia social
<b>29</b>	Me parece genial ocupar parte de mi tiempo libre en ayudar a mis padres en las tareas de casa.	Responsabilidad personal.

<b>30</b>	Admiro a los que dicen lo que piensan aunque los critiquen.	Coherencia
<b>31</b>	Estoy dispuesto a dedicar dos horas a la semana para dar clase de apoyo a niños pobres.	Ayuda
<b>32</b>	Un buen alumno es el que es sincero con sus profesores.	Coherencia
<b>33</b>	Me caen bien los compañeros que respetan las plantas de los jardines.	Respeto bien público
<b>34</b>	Mis profesores esperan que me relacione con las personas más "marginadas" de clase.	Convivencia
<b>35</b>	No gasto mi dinero en cosas superfluas.	Conciencia social
<b>36</b>	Los inmigrantes quitan el trabajo a los españoles.	Tolerancia
<b>37</b>	Me encanta mantener el "secreto" de un amigo.	Coherencia
<b>38</b>	A mis padres les gusta que participe en grupos para ayudar a los demás.	Cooperación
<b>39</b>	Participaré en alguna campaña de limpieza en mi ciudad.	Respeto bien público
<b>40</b>	Me costaría convivir con un anciano enfermo en casa.	Tolerancia
<b>41</b>	Mis padres valoran mucho que reconozca mis defectos.	Coherencia
<b>42</b>	Acompañaré al cuarto de baño a un compañero de clase discapacitado.	Ayuda
<b>43</b>	Si quiero sacar buenas notas debo prescindir de las actividades extraescolares.	Responsabilidad personal.
<b>44</b>	No suelo conversar con los compañeros de clase que me caen mal.	Tolerancia
<b>45</b>	Desearía que mis amigos pensaran que soy un tipo en quien se puede confiar.	Coherencia
<b>46</b>	Iré todas las semanas a casa de mis abuelos para hablar un rato con ellos.	Ayuda
<b>47</b>	Los problemas de convivencia se solucionan dialogando.	Convivencia
<b>48</b>	Me cuesta reconocer los errores que tengo.	Coherencia
<b>49</b>	En mi grupo de amigos se aprecia mucho a las personas que son acogedoras.	Convivencia

### 1.11. CLASIFICACIÓN DE LOS ÍTEMS DE ACTITUDES SEGÚN EL MODELO DE FISHBEIN-AJZEN

Descriptor	Creencia	Actitud	Norma subjetiva	Intención de conducta
Tolerante	1	14	18	22
Convivencia			11	
Generosidad	8	5	2	9
Paga impuestos	10		6	3
Responsable	13		31	7
Solidaria	16	21	15	40
Consciente problemas sociales	20	17		36
Compromiso implicación	29	34		19
Participación	33		47	22
Respeto bienes públicos	37	42		48
Coherencia	41	38		32
Respeto personas	45	50	43	52
Honrada	4	46	55	44
Equilibrio personal	53	58	51	
Amable	57	54	59	56
	14 ítems CR	11 ítems AC	11 ítems NS	13 ítems IC

### 1.12. Cuestionario de actitudes hacia la responsabilidad social

SEXO	EDAD	Nº hermanos	Grupo del año pasado:				RESPONSABILIDAD SOCIAL Cuestionario de actitudes.
Hombre Mujer	11-12 años 13-14 años 15-16 años 17-18 años	Uno Dos Tres o más	A	B	C	D	

Califica todas las preguntas según el grado de acuerdo, teniendo siempre presente este código:

**1. MUY DE ACUERDO; 2. DE ACUERDO; 3. INDIFERENTE (ME DA IGUAL); 4. EN DESACUERDO; 5. MUY EN DESACUERDO.** SEÑALA CON UNA X EL RECUADRO CORRESPONDIENTE A LA VALORACIÓN QUE REFLEJE CON

SINCERIDAD LO QUE PIENSES.

		1	2	3	4	5
1	Es difícil que los gitanos se integren en nuestro modo de vida.					
2	A mis padres les gusta que participe activamente en el grupo donde me he apuntado.					
3	Propondré a mis compañeros de curso hacer una bolsa común para pagar el viaje de fin de curso.					
4	Cumplir la palabra dada es fundamental para llevarse bien entre amigos.					
5	Me encantaría que mis padres colaboren gratuitamente en una O.N.G.					
6	Mis padres consideran una barbaridad el dinero que pagan a Hacienda.					
7	Estoy decidido a estudiar todos los días para sacar el curso bien.					
8	El servicio que hacen las monjas cuidando ancianos es ejemplar.					
9	Participaré en la Campaña de Ayuda al Tercer Mundo que se organiza todos los años en el Colegio.					
10	Cuanto más dinero gane una persona, más debe compartirlo con los demás.					
11	Mis profesores valoran mucho que guarde silencio en clase.					
12	No me importa hacer los deberes del Colegio con chicos/as musulmanes.					
13	Los que estudian ahora mucho, seguro que encuentran trabajo de mayores.					
14	No me importa que mis amigos no piensen como yo.					
15	Mis padres se alegran cuando ayudo a mis amigos en los trabajos de la escuela.					
16	Las personas que ayudan a los demás son un ejemplo que debo seguir..					
17	Me desagrada que un pobre me pida dinero por la calle.					
18	No creo que a mis padres les guste que salga con una chica/o de otra raza.					
19	En cuanto sea mayor de edad, dedicaré tiempo para ayudar a los más pobres.					
20	En general, las empresas españolas explotan laboralmente los trabajadores marroquíes.					

<b>21</b>	No me gusta que se matriculen niños gitanos en mi escuela.					
<b>22</b>	Tengo interés en apuntarme voluntariamente a algún grupo de convivencia y de ayuda a los demás.					
<b>23</b>	Los jóvenes de nuestra edad no podemos hacer nada para solucionar el problema de los refugiados.					
<b>24</b>	Mis profesores esperan que cuide el mobiliario de clase.					
<b>25</b>	Manifestaré sin miedo mis ideas ante los compañeros de clase.					
<b>26</b>	En realidad, los delegados de clase no sirven para casi nada.					
<b>27</b>	Me encantaría que mis padres adoptaran algún niño huérfano.					
<b>28</b>	En cuanto pueda, iré a visitar a un Centro de Acogida para ancianos pobres.					
<b>29</b>	Me parece genial ocupar parte de mi tiempo libre en ayudar a mis padres en las tareas de casa.					
<b>30</b>	Admiro a los que dicen lo que piensan aunque los critiquen.					
<b>31</b>	Estoy dispuesto a dedicar dos horas a la semana para dar clase de apoyo a niños pobres.					
<b>32</b>	Un buen alumno es el que es sincero con sus profesores.					
<b>33</b>	Me caen bien los compañeros que respetan las plantas de los jardines.					
<b>34</b>	Mis profesores esperan que me relacione con las personas más "marginadas" de clase.					
<b>35</b>	No gasto mi dinero en cosas superfluas.					
<b>36</b>	Los inmigrantes quitan el trabajo a los españoles.					
<b>37</b>	Me encanta mantener el "secreto" de un amigo.					
<b>38</b>	A mis padres les gusta que participe en grupos para ayudar a los demás.					
<b>39</b>	Participaré en alguna campaña de limpieza en mi ciudad.					
<b>40</b>	Me costaría convivir con un anciano enfermo en casa.					
<b>41</b>	Mis padres valoran mucho que reconozca mis defectos.					
<b>42</b>	Acompañaré al cuarto de baño a un compañero de clase discapacitado.					
<b>43</b>	Si quiero sacar buenas notas debo prescindir de las actividades extraescolares.					
<b>44</b>	No suelo conversar con los compañeros de clase que me caen mal.					
<b>45</b>	Desearía que mis amigos pensarán que soy un tipo en quien se puede confiar.					
<b>46</b>	Iré todas las semanas a casa de mis abuelos para hablar un rato con ellos.					
<b>47</b>	Los problemas de convivencia se solucionan dialogando.					
<b>48</b>	Me cuesta reconocer los errores que tengo.					
<b>49</b>	En mi grupo de amigos se aprecia mucho a las personas que son acogedoras.					





---

**ANÁLISIS DE RESULTADOS**  
**Tablas complementarias.**

---

Anexo **2**



Tabla 1: Diferencia de medias para el PRETEST en función del colegio.

## Estadísticos del grupo

	COLEGIO	N	Media	Desviación tıp.	Error tıp. de la media
TOLERAN	1	90	2,9130	,6141	6,474E-02
	2	87	2,8927	,6420	6,883E-02
RESPONS	1	90	2,4911	,5464	5,760E-02
	2	87	2,5172	,6043	6,479E-02
COHEREN	1	90	2,0691	,4406	4,644E-02
	2	87	2,1558	,5240	5,618E-02
RESPETO	1	90	2,5296	,5607	5,910E-02
	2	87	2,7126	,5954	6,383E-02
CONCIENC	1	90	2,8611	,5786	6,099E-02
	2	87	2,9494	,5584	5,987E-02
AYUDA	1	90	2,4341	,6403	6,750E-02
	2	87	2,5780	,5622	6,027E-02
COOPERAR	1	90	2,4067	,5116	5,393E-02
	2	87	2,7414	,4657	4,993E-02
CONVIV	1	90	2,1111	,7189	7,578E-02
	2	87	2,4291	,5991	6,423E-02

Tabla 2: Prueba T en el pretest. Variable colegio.

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas	Prueba T para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tıp de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
TOLERAN	Se han asumido varianzas iguales	,623	,431	,214	175	,830	2,024E-02	9,442E-02	-1,661	,2066
	No se han asumido varianzas iguales			,214	173,932	,831	2,024E-02	9,449E-02	-1,662	,2067
RESPONS	Se han asumido varianzas iguales	,225	,636	-,302	175	,763	-2,6130E-02	8,654E-02	-,1969	,1447
	No se han asumido varianzas iguales			-,301	171,902	,763	-2,6130E-02	8,669E-02	-,1972	,1450
COHEREN	Se han asumido varianzas iguales	2,641	,106	-1,193	175	,235	-8,6675E-02	7,268E-02	-,2301	5,676E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-1,189	167,917	,236	-8,6675E-02	7,289E-02	-,2306	5,722E-02
RESPETO	Se han asumido varianzas iguales	,031	,860	-2,106	175	,037	-,1830	8,690E-02	-,3545	-1,1510E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-2,104	173,467	,037	-,1830	8,699E-02	-,3547	-1,1324E-02
CONCIENC	Se han asumido varianzas iguales	,121	,729	-1,033	175	,303	-8,8314E-02	8,551E-02	-,2571	8,046E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-1,033	175,000	,303	-8,8314E-02	8,546E-02	-,2570	8,036E-02
AYUDA	Se han asumido varianzas iguales	1,420	,235	-1,586	175	,114	-,1439	9,069E-02	-,3229	3,512E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-1,590	173,415	,114	-,1439	9,049E-02	-,3225	3,473E-02
COOPERAR	Se han asumido varianzas iguales	,250	,617	-4,547	175	,000	-,3347	7,361E-02	-,4800	-,1894
	No se han asumido varianzas iguales			-4,554	174,376	,000	-,3347	7,349E-02	-,4798	-,1897
CONVIV	Se han asumido varianzas iguales	2,291	,132	-3,191	175	,002	-,3180	9,965E-02	-,5147	-,1213
	No se han asumido varianzas iguales			-3,201	171,311	,002	-,3180	9,934E-02	-,5141	-,1219

Tabla 3: Colegio 1. Medias en el PRETEST en función del sexo.

Estadísticos del grupo					
	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
TOLERAN	V	59	3,0000	,6795	8,846E-02
	M	31	2,7473	,4279	7,685E-02
RESPONS	V	59	2,4983	,5912	7,696E-02
	M	31	2,4774	,4580	8,227E-02
COHEREN	V	59	2,1431	,4759	6,196E-02
	M	31	1,9283	,3265	5,865E-02
RESPECTO	V	59	2,6102	,5576	7,259E-02
	M	31	2,3763	,5426	9,745E-02
CONCIENC	V	59	2,9136	,6348	8,264E-02
	M	31	2,7613	,4455	8,001E-02
AYUDA	V	59	2,6755	,6031	7,851E-02
	M	31	1,9747	,4248	7,630E-02
COOPERAR	V	59	2,5373	,4982	6,487E-02
	M	31	2,1581	,4463	8,016E-02
CONVIV	V	59	2,2938	,7507	9,773E-02
	M	31	1,7634	,5033	9,039E-02

Tabla 4: Prueba T en el PRETEST. Variable sexo.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
TOLERAN	Se han asumido varianzas iguales	5,873	,017	1,881	88	,063	,2527	,1343	-1,4267E-02	,5196
	No se han asumido varianzas iguales			2,156	84,989	,034	,2527	,1172	1,970E-02	,4657
RESPONS	Se han asumido varianzas iguales	2,223	,140	,171	88	,864	2,089E-02	,1219	-,2213	,2631
	No se han asumido varianzas iguales			,185	75,557	,853	2,089E-02	,1127	-,2035	,2453
COHEREN	Se han asumido varianzas iguales	2,974	,088	2,248	88	,027	,2148	9,557E-02	2,488E-02	,4047
	No se han asumido varianzas iguales			2,518	81,698	,014	,2148	8,531E-02	4,508E-02	,3645
RESPECTO	Se han asumido varianzas iguales	,001	,980	1,908	88	,060	,2338	,1226	-9,7488E-03	,4774
	No se han asumido varianzas iguales			1,924	62,569	,059	,2338	,1215	-9,0387E-03	,4767
CONCIENC	Se han asumido varianzas iguales	4,472	,037	1,189	88	,238	,1523	,1280	-,1022	,4067
	No se han asumido varianzas iguales			1,324	80,665	,189	,1523	,1150	-7,6609E-02	,3611
AYUDA	Se han asumido varianzas iguales	3,787	,055	5,757	88	,000	,7009	,1217	,4589	,9428
	No se han asumido varianzas iguales			6,402	80,492	,000	,7009	,1095	,4830	,9187
COOPERAR	Se han asumido varianzas iguales	,278	,599	3,553	88	,001	,3792	,1067	,1671	,5613
	No se han asumido varianzas iguales			3,678	67,241	,000	,3792	,1031	,1734	,5650
CONVIV	Se han asumido varianzas iguales	3,307	,072	3,534	88	,001	,5303	,1501	,2321	,8286
	No se han asumido varianzas iguales			3,984	82,689	,000	,5303	,1331	,2656	,7551

Tabla 5: Colegio 2. Diferencia de medias en el Pretest. Variable: "sexo".

Estadísticos del grupo					
	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
TOLERAN	V	61	2,9290	,6649	8,513E-02
	M	26	2,8077	,5882	,1154
RESPONS	V	61	2,4164	,6091	7,799E-02
	M	26	2,7538	,5316	,1043
COHEREN	V	61	2,1239	,5695	7,292E-02
	M	26	2,2308	,3974	7,794E-02
RESPETO	V	61	2,6667	,5676	7,268E-02
	M	26	2,8205	,6548	,1284
CONCIENC	V	61	3,0164	,5577	7,141E-02
	M	26	2,7923	,5381	,1055
AYUDA	V	61	2,6206	,5057	6,474E-02
	M	26	2,4780	,6773	,1328
COOPERAR	V	61	2,7590	,4797	6,142E-02
	M	26	2,7000	,4373	8,575E-02
CONVIV	V	61	2,4208	,6022	7,710E-02
	M	26	2,4487	,6033	,1183

Tabla 6: Prueba T en el PRETEST: Variable "sexo".

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
TOLERAN	Se han asumido varianzas iguales	,963	,329	,805	85	,423	,1213	,1507	-,1783	,4208
	No se han asumido varianzas iguales			,846	53,086	,401	,1213	,1434	-,1663	,4088
RESPONS	Se han asumido varianzas iguales	,249	,619	-2,453	85	,016	-,3375	,1376	-,6110	-6,3916E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-2,592	53,794	,012	-,3375	,1302	-,5985	-7,6398E-02
COHEREN	Se han asumido varianzas iguales	1,885	,173	-,870	85	,387	-,1069	,1229	-,3513	,1375
	No se han asumido varianzas iguales			-1,002	66,640	,320	-,1069	,1067	-,3200	,1062
RESPETO	Se han asumido varianzas iguales	,768	,383	-1,105	85	,272	-,1538	,1393	-,4307	,1230
	No se han asumido varianzas iguales			-1,043	41,796	,303	-,1538	,1476	-,4517	,1440
CONCIENC	Se han asumido varianzas iguales	,175	,677	1,733	85	,087	,2241	,1293	-3,2978E-02	,4811
	No se han asumido varianzas iguales			1,759	48,868	,085	,2241	,1274	-3,1989E-02	,4802
AYUDA	Se han asumido varianzas iguales	1,913	,170	1,084	85	,281	,1426	,1315	-,1189	,4041
	No se han asumido varianzas iguales			,965	37,412	,341	,1426	,1478	-,1567	,4419
COOPERAR	Se han asumido varianzas iguales	,352	,555	,539	85	,591	5,902E-02	,1095	-,1587	,2768
	No se han asumido varianzas iguales			,559	51,574	,578	5,902E-02	,1055	-,1527	,2707
CONVIV	Se han asumido varianzas iguales	,001	,974	-,198	85	,843	-2,7953E-02	,1411	-,3085	,2526
	No se han asumido varianzas iguales			-,198	47,196	,844	-2,7953E-02	,1412	-,3120	,2561

Tabla 7: Colegio 1. ANOVA PRETEST. Variable: curso.

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOLERAN	Inter-grupos	1,580	2	,790	2,148	,123
	Intra-grupos	31,988	87	,368		
	Total	33,568	89			
RESPONS	Inter-grupos	,144	2	7,197E-02	,237	,790
	Intra-grupos	26,429	87	,304		
	Total	26,573	89			
COHEREN	Inter-grupos	,108	2	5,411E-02	,274	,761
	Intra-grupos	17,165	87	,197		
	Total	17,274	89			
RESPECTO	Inter-grupos	,196	2	9,811E-02	,307	,736
	Intra-grupos	27,780	87	,319		
	Total	27,977	89			
CONCIENC	Inter-grupos	,644	2	,322	,961	,387
	Intra-grupos	29,150	87	,335		
	Total	29,794	89			
AYUDA	Inter-grupos	,265	2	,132	,318	,729
	Intra-grupos	36,227	87	,416		
	Total	36,492	89			
COOPERAR	Inter-grupos	,440	2	,220	,838	,436
	Intra-grupos	22,856	87	,263		
	Total	23,296	89			
CONVIV	Inter-grupos	1,656	2	,828	1,624	,203
	Intra-grupos	44,344	87	,510		
	Total	46,000	89			

Tabla 8: Tiempo 1. Colegio 2. Diferencias por cursos. ANOVA de un factor

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOLERAN	Inter-grupos	,201	2	,100	,239	,788
	Intra-grupos	35,242	84	,420		
	Total	35,443	86			
RESPONS	Inter-grupos	2,200	2	1,100	3,164	,047
	Intra-grupos	29,204	84	,348		
	Total	31,404	86			
COHEREN	Inter-grupos	1,356	2	,678	2,558	,083
	Intra-grupos	22,261	84	,265		
	Total	23,616	86			
RESPECTO	Inter-grupos	,761	2	,381	1,075	,346
	Intra-grupos	29,722	84	,354		
	Total	30,483	86			
CONCIENC	Inter-grupos	,282	2	,141	,447	,641
	Intra-grupos	26,535	84	,316		
	Total	26,817	86			
AYUDA	Inter-grupos	2,820	2	1,410	4,863	,010
	Intra-grupos	24,359	84	,290		
	Total	27,180	86			
COOPERAR	Inter-grupos	1,765	2	,882	4,390	,015
	Intra-grupos	16,886	84	,201		
	Total	18,651	86			
CONVIV	Inter-grupos	1,354	2	,677	1,926	,152
	Intra-grupos	29,515	84	,351		
	Total	30,868	86			

Tabla 9: Colegio 1. ANOVA. PRETEST. Variable: nº hermanos.

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOLERAN	Inter-grupos	1,189	2	,594	1,597	,208
	Intra-grupos	32,380	87	,372		
	Total	33,568	89			
RESPONS	Inter-grupos	5,217E-02	2	2,608E-02	,086	,918
	Intra-grupos	26,521	87	,305		
	Total	26,573	89			
COHEREN	Inter-grupos	1,097	2	,548	2,949	,058
	Intra-grupos	16,177	87	,186		
	Total	17,274	89			
RESPECTO	Inter-grupos	,715	2	,357	1,141	,324
	Intra-grupos	27,262	87	,313		
	Total	27,977	89			
CONCIENC	Inter-grupos	3,704E-02	2	1,852E-02	,054	,947
	Intra-grupos	29,757	87	,342		
	Total	29,794	89			
AYUDA	Inter-grupos	1,862	2	,931	2,340	,102
	Intra-grupos	34,630	87	,398		
	Total	36,492	89			
COOPERAR	Inter-grupos	,419	2	,209	,797	,454
	Intra-grupos	22,877	87	,263		
	Total	23,296	89			
CONVIV	Inter-grupos	3,691E-02	2	1,845E-02	,035	,966
	Intra-grupos	45,963	87	,528		
	Total	46,000	89			

Tabla 10: Tiempo 1. Colegio 2. Diferencias por número de hermanos. ANOVA de un factor

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOLERAN	Inter-grupos	2,743	2	1,371	3,523	,034
	Intra-grupos	32,701	84	,389		
	Total	35,443	86			
RESPONS	Inter-grupos	,077	2	,039	,103	,902
	Intra-grupos	31,327	84	,373		
	Total	31,404	86			
COHEREN	Inter-grupos	,207	2	,103	,371	,691
	Intra-grupos	23,410	84	,279		
	Total	23,616	86			
RESPECTO	Inter-grupos	1,813	2	,907	2,656	,076
	Intra-grupos	28,669	84	,341		
	Total	30,483	86			
CONCIENC	Inter-grupos	,702	2	,351	1,129	,328
	Intra-grupos	26,116	84	,311		
	Total	26,817	86			
AYUDA	Inter-grupos	,577	2	,289	,912	,406
	Intra-grupos	26,603	84	,317		
	Total	27,180	86			
COOPERAR	Inter-grupos	,153	2	,076	,347	,708
	Intra-grupos	18,498	84	,220		
	Total	18,651	86			
CONVIV	Inter-grupos	,284	2	,142	,391	,678
	Intra-grupos	30,584	84	,364		
	Total	30,868	86			



Tabla 11: Diferencia de medias para el POSTEST en función del colegio.

## Estadísticos del grupo

	COLEGIO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
TOLERAN	1	90	2,8241	,5395	5,687E-02
	2	69	2,7778	,6484	7,806E-02
RESPONS	1	90	2,6089	,5166	5,446E-02
	2	69	2,4435	,5582	6,720E-02
COHEREN	1	90	1,8728	,4048	4,267E-02
	2	69	2,1256	,6515	7,843E-02
RESPE TO	1	90	2,5741	,5520	5,818E-02
	2	69	2,8261	,6252	7,527E-02
CONCIENC	1	90	3,0556	,4261	4,492E-02
	2	69	2,9855	,6271	7,550E-02
AYUDA	1	90	2,3820	,6853	7,224E-02
	2	69	2,6273	,5447	6,557E-02
COOPERAR	1	90	2,5100	,4596	4,845E-02
	2	69	2,7870	,4630	5,574E-02
CONVIV	1	90	2,1222	,5772	6,085E-02
	2	69	2,3478	,7679	9,244E-02

Tabla 12: Prueba T en función del tiempo

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
TOLERAN	Se han asumido varianzas iguales	2,028	,156	,491	157	,624	4,630E-02	9,428E-02	-,1399	,2325
	No se han asumido varianzas iguales			,479	131,120	,632	4,630E-02	9,658E-02	-,1448	,2374
RESPONS	Se han asumido varianzas iguales	,357	,551	1,932	157	,055	,1654	8,561E-02	-3,6880E-03	,3345
	No se han asumido varianzas iguales			1,912	140,377	,058	,1654	8,650E-02	-5,5921E-03	,3364
COHEREN	Se han asumido varianzas iguales	7,856	,006	-3,003	157	,003	-,2528	8,417E-02	-,4190	-8,6509E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-2,831	107,041	,006	-,2528	8,928E-02	-,4298	-7,5768E-02
RESPE TO	Se han asumido varianzas iguales	,451	,503	-2,693	157	,008	-,2520	9,358E-02	-,4368	-6,7177E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-2,649	136,354	,009	-,2520	9,513E-02	-,4401	-6,3886E-02
CONCIENC	Se han asumido varianzas iguales	11,166	,001	,837	157	,404	7,005E-02	8,365E-02	-9,5178E-02	,2353
	No se han asumido varianzas iguales			,797	113,770	,427	7,005E-02	8,785E-02	-,1040	,2441
AYUDA	Se han asumido varianzas iguales	,314	,576	-2,440	157	,016	-,2453	,1005	-,4439	-4,6750E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-2,515	156,779	,013	-,2453	9,756E-02	-,4380	-5,2619E-02
COOPERAR	Se han asumido varianzas iguales	,806	,371	-3,754	157	,000	-,2770	7,378E-02	-,4227	-,1312
	No se han asumido varianzas iguales			-3,750	145,921	,000	-,2770	7,385E-02	-,4229	-,1310
CONVIV	Se han asumido varianzas iguales	4,380	,038	-2,115	157	,036	-,2256	,1067	-,4363	-1,4940E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-2,039	122,164	,044	-,2256	,1107	-,4447	-6,5226E-03

Tabla 13: Colegio 1. Medias en el POSTEST. Variable "sexo".

Estadísticos del grupo					
	SEXO	N	Media	Desviación ttp.	Error ttp. de la media
TOLERAN	V	55	2,7515	,4713	6,355E-02
	M	35	2,9381	,6224	,1052
RESPONS	V	55	2,6618	,5119	6,902E-02
	M	35	2,5257	,5204	8,796E-02
COHEREN	V	55	1,8970	,4062	5,477E-02
	M	35	1,8349	,4055	6,853E-02
RESPE TO	V	55	2,6667	,5738	7,737E-02
	M	35	2,4286	,4889	8,264E-02
CONCIENC	V	55	3,0909	,3997	5,389E-02
	M	35	3,0000	,4653	7,864E-02
AYUDA	V	55	2,5143	,5163	6,961E-02
	M	35	2,1741	,8564	,1448
COOPERAR	V	55	2,6109	,4613	6,221E-02
	M	35	2,3514	,4154	7,022E-02
CONVIV	V	55	2,2667	,5928	7,994E-02
	M	35	1,8952	,4767	8,058E-02

Tabla 14: Prueba T. Variable sexo en el postest.

Prueba de muestras independientes											
		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						Intervalo de confianza para la diferencia	
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error ttp de la diferencia	Inferior	Superior	
		TOLERAN	Se han asumido varianzas iguales	3,656	,059	-1,614	88	,110	-,1866	,1156	-,4164
	No se han asumido varianzas iguales			-1,518	58,436	,134	-,1866	,1229	-,4326	5,941E-02	
RESPONS	Se han asumido varianzas iguales	,001	,971	1,222	88	,225	,1361	,1114	-8,5272E-02	,3575	
	No se han asumido varianzas iguales			1,217	71,658	,227	,1361	,1118	-8,6800E-02	,3590	
COHEREN	Se han asumido varianzas iguales	,015	,901	,707	88	,481	6,205E-02	8,777E-02	-,1124	,2365	
	No se han asumido varianzas iguales			,707	72,643	,482	6,205E-02	8,773E-02	-,1128	,2369	
RESPE TO	Se han asumido varianzas iguales	,695	,407	2,030	88	,045	,2381	,1173	4,956E-03	,4712	
	No se han asumido varianzas iguales			2,103	80,690	,039	,2381	,1132	1,284E-02	,4633	
CONCIENC	Se han asumido varianzas iguales	,454	,502	,986	88	,327	9,091E-02	9,216E-02	-9,2233E-02	,2741	
	No se han asumido varianzas iguales			,954	64,476	,344	9,091E-02	9,534E-02	-9,9521E-02	,2813	
AYUDA	Se han asumido varianzas iguales	,676	,413	2,353	88	,021	,3401	,1445	5,288E-02	,6274	
	No se han asumido varianzas iguales			2,118	49,865	,039	,3401	,1606	1,750E-02	,6628	
COOPERAR	Se han asumido varianzas iguales	,338	,562	2,702	88	,008	,2595	9,604E-02	6,862E-02	,4503	
	No se han asumido varianzas iguales			2,766	78,045	,007	,2595	9,381E-02	7,272E-02	,4462	
CONVIV	Se han asumido varianzas iguales	,911	,343	3,118	88	,002	,3714	,1191	,1347	,6081	
	No se han asumido varianzas iguales			3,272	83,146	,002	,3714	,1135	,1457	,5972	

Tabla 15: Colegio 2. Diferencia de medias en el POSTEST. Variable: "sexo".

## Estadísticos del grupo

	SEXO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
TOLERAN	V	47	2,8121	,7127	,1040
	M	22	2,7045	,4905	,1046
RESPONS	V	47	2,4043	,5725	8,351E-02
	M	22	2,5273	,5293	,1129
COHEREN	V	47	2,0969	,6176	9,009E-02
	M	22	2,1869	,7301	,1557
RESPETO	V	47	2,8227	,6093	8,888E-02
	M	22	2,8333	,6726	,1434
CONCIENC	V	47	3,0043	,6613	9,647E-02
	M	22	2,9455	,5595	,1193
AYUDA	V	47	2,7295	,4530	6,607E-02
	M	22	2,4091	,6617	,1411
COOPERAR	V	47	2,8298	,4587	6,691E-02
	M	22	2,6955	,4695	,1001
CONVIV	V	47	2,3262	,7172	,1046
	M	22	2,3939	,8827	,1882

Tabla 16: Prueba T.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
TOLERAN	Se han asumido varianzas iguales	3,191	,079	,639	67	,525	,1075	,1682	-,2283	,4433
	No se han asumido varianzas iguales			,729	57,421	,469	,1075	,1475	-,1877	,4027
RESPONS	Se han asumido varianzas iguales	,028	,868	-,851	67	,398	-,1230	,1445	-,4114	,1654
	No se han asumido varianzas iguales			-,876	44,243	,386	-,1230	,1404	-,4059	,1599
COHEREN	Se han asumido varianzas iguales	,912	,343	-,532	67	,597	-8,9942E-02	,1692	-,4276	,2478
	No se han asumido varianzas iguales			-,500	35,600	,620	-8,9942E-02	,1799	-,4548	,2750
RESPETO	Se han asumido varianzas iguales	,077	,782	-,065	67	,948	-1,0638E-02	,1627	-,3354	,3141
	No se han asumido varianzas iguales			-,063	37,694	,950	-1,0638E-02	,1687	-,3523	,3310
CONCIENC	Se han asumido varianzas iguales	1,044	,311	,361	67	,720	5,880E-02	,1631	-,2667	,3843
	No se han asumido varianzas iguales			,383	48,062	,703	5,880E-02	,1534	-,2497	,3673
AYUDA	Se han asumido varianzas iguales	4,566	,036	2,352	67	,022	,3204	,1362	4,847E-02	,5823
	No se han asumido varianzas iguales			2,057	30,551	,048	,3204	,1558	2,473E-03	,6383
COOPERAR	Se han asumido varianzas iguales	,272	,604	1,125	67	,264	,1343	,1194	-,1039	,3726
	No se han asumido varianzas iguales			1,116	40,284	,271	,1343	,1204	-,1090	,3776
CONVIV	Se han asumido varianzas iguales	1,300	,258	-,339	67	,736	-6,7698E-02	,1997	-,4662	,3308
	No se han asumido varianzas iguales			-,314	34,481	,755	-6,7698E-02	,2153	-,5051	,3697

Tabla 17: ANOVA. POSTEST. Variable: cursos.

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOLERAN	Inter-grupos	,890	2	,445	1,548	,218
	Intra-grupos	25,019	87	,288		
	Total	25,909	89			
RESPONS	Inter-grupos	2,854	2	1,427	5,940	,004
	Intra-grupos	20,899	87	,240		
	Total	23,753	89			
COHEREN	Inter-grupos	,783	2	,392	2,469	,091
	Intra-grupos	13,799	87	,159		
	Total	14,582	89			
RESPECTO	Inter-grupos	1,620	2	,810	2,764	,069
	Intra-grupos	25,497	87	,293		
	Total	27,117	89			
CONCIENC	Inter-grupos	,326	2	,163	,895	,412
	Intra-grupos	15,836	87	,182		
	Total	16,162	89			
AYUDA	Inter-grupos	,209	2	,104	,218	,804
	Intra-grupos	41,592	87	,478		
	Total	41,800	89			
COOPERAR	Inter-grupos	,319	2	,160	,751	,475
	Intra-grupos	18,482	87	,212		
	Total	18,801	89			
CONVIV	Inter-grupos	1,117	2	,559	1,703	,188
	Intra-grupos	28,538	87	,328		
	Total	29,656	89			

Tabla 18: ANOVA en el POSTEST. Variable: "curso"

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOLERAN	Inter-grupos	1,962	2	,981	2,431	,096
	Intra-grupos	26,631	66	,403		
	Total	28,593	68			
RESPONS	Inter-grupos	,387	2	,194	,614	,544
	Intra-grupos	20,803	66	,315		
	Total	21,190	68			
COHEREN	Inter-grupos	1,859	2	,929	2,272	,111
	Intra-grupos	27,003	66	,409		
	Total	28,862	68			
RESPECTO	Inter-grupos	,118	2	5,895E-02	,147	,864
	Intra-grupos	26,462	66	,401		
	Total	26,580	68			
CONCIENC	Inter-grupos	2,273	2	1,137	3,066	,053
	Intra-grupos	24,472	66	,371		
	Total	26,746	68			
AYUDA	Inter-grupos	,391	2	,195	,652	,524
	Intra-grupos	19,781	66	,300		
	Total	20,172	68			
COOPERAR	Inter-grupos	,582	2	,291	1,373	,260
	Intra-grupos	13,996	66	,212		
	Total	14,578	68			
CONVIV	Inter-grupos	,957	2	,478	,807	,451
	Intra-grupos	39,140	66	,593		
	Total	40,097	68			

Tabla 19: ANOVA: POSTEST. Variable: nº hermanos.

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOLERAN	Inter-grupos	,928	2	,464	1,616	,205
	Intra-grupos	24,981	87	,287		
	Total	25,909	89			
RESPONS	Inter-grupos	,448	2	,224	,837	,437
	Intra-grupos	23,305	87	,268		
	Total	23,753	89			
COHEREN	Inter-grupos	,682	2	,341	2,135	,124
	Intra-grupos	13,900	87	,160		
	Total	14,582	89			
RESPETO	Inter-grupos	,889	2	,444	1,474	,235
	Intra-grupos	26,228	87	,301		
	Total	27,117	89			
CONCIENC	Inter-grupos	,719	2	,359	2,025	,138
	Intra-grupos	15,443	87	,178		
	Total	16,162	89			
AYUDA	Inter-grupos	,622	2	,311	,657	,521
	Intra-grupos	41,178	87	,473		
	Total	41,800	89			
COOPERAR	Inter-grupos	1,671	2	,836	4,244	,017
	Intra-grupos	17,130	87	,197		
	Total	18,801	89			
CONVIV	Inter-grupos	2,041	2	1,020	3,214	,045
	Intra-grupos	27,615	87	,317		
	Total	29,656	89			

TABLA 20: ANOVA EN EL POSTEST. VARIABLE: "HERMANOS"

		ANOVA				
		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOLERAN	Inter-grupos	,136	2	6,793E-02	,158	,855
	Intra-grupos	28,457	66	,431		
	Total	28,593	68			
RESPONS	Inter-grupos	,117	2	5,847E-02	,183	,833
	Intra-grupos	21,073	66	,319		
	Total	21,190	68			
COHEREN	Inter-grupos	4,184E-02	2	2,092E-02	,048	,953
	Intra-grupos	28,820	66	,437		
	Total	28,862	68			
RESPETO	Inter-grupos	,125	2	6,241E-02	,156	,856
	Intra-grupos	26,455	66	,401		
	Total	26,580	68			
CONCIENC	Inter-grupos	,426	2	,213	,535	,588
	Intra-grupos	26,319	66	,399		
	Total	26,746	68			
AYUDA	Inter-grupos	,126	2	6,296E-02	,207	,813
	Intra-grupos	20,046	66	,304		
	Total	20,172	68			
COOPERAR	Inter-grupos	3,536E-02	2	1,768E-02	,080	,923
	Intra-grupos	14,543	66	,220		
	Total	14,578	68			
CONVIV	Inter-grupos	,437	2	,218	,363	,697
	Intra-grupos	39,660	66	,601		
	Total	40,097	68			

Tabla 21: Colegio 2. Medias en función del tiempo.

## Estadísticos del grupo

	TIEMPO	N	Media	Desviación típ.	Error ttp. de la media
TOLERAN	1	87	2,8927	,6420	6,883E-02
	2	69	2,7778	,6484	7,806E-02
RESPONS	1	87	2,5172	,6043	6,479E-02
	2	69	2,4435	,5582	6,720E-02
COHEREN	1	87	2,1558	,5240	5,618E-02
	2	69	2,1256	,6515	7,843E-02
RESPE TO	1	87	2,7126	,5954	6,383E-02
	2	69	2,8261	,6252	7,527E-02
CONCIENC	1	87	2,9494	,5584	5,987E-02
	2	69	2,9855	,6271	7,550E-02
AYUDA	1	87	2,5780	,5622	6,027E-02
	2	69	2,6273	,5447	6,557E-02
COOPERAR	1	87	2,7414	,4657	4,993E-02
	2	69	2,7870	,4630	5,574E-02
CONVIV	1	87	2,4291	,5991	6,423E-02
	2	69	2,3478	,7679	9,244E-02

Tabla 22: Prueba T.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error ttp de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
TOLERAN	Se han asumido varianzas iguales	,071	,790	1,106	154	,271	,1149	,1040	-9,0412E-02	,3203
	No se han asumido varianzas iguales			1,104	145,359	,271	,1149	,1041	-9,0748E-02	,3206
RESPONS	Se han asumido varianzas iguales	,244	,622	,783	154	,435	7,376E-02	9,421E-02	-,1123	,2599
	No se han asumido varianzas iguales			,790	150,408	,431	7,376E-02	9,335E-02	-,1107	,2582
COHEREN	Se han asumido varianzas iguales	1,348	,247	,321	154	,749	3,021E-02	9,410E-02	-,1557	,2161
	No se han asumido varianzas iguales			,313	128,862	,755	3,021E-02	9,648E-02	-,1607	,2211
RESPE TO	Se han asumido varianzas iguales	,042	,839	-1,156	154	,249	-,1134	9,813E-02	-,3073	8,041E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-1,150	142,644	,252	-,1134	9,869E-02	-,3085	8,163E-02
CONCIENC	Se han asumido varianzas iguales	1,491	,224	-,380	154	,705	-3,6082E-02	9,507E-02	-,2239	,1517
	No se han asumido varianzas iguales			-,374	137,436	,709	-3,6082E-02	9,636E-02	-,2266	,1545
AYUDA	Se han asumido varianzas iguales	,427	,514	-,552	154	,582	-4,9332E-02	8,939E-02	-,2259	,1273
	No se han asumido varianzas iguales			-,554	147,945	,580	-4,9332E-02	8,906E-02	-,2253	,1267
COOPERAR	Se han asumido varianzas iguales	,358	,550	-,609	154	,544	-4,5577E-02	7,488E-02	-,1935	,1024
	No se han asumido varianzas iguales			-,609	146,381	,543	-4,5577E-02	7,483E-02	-,1935	,1023
CONVIV	Se han asumido varianzas iguales	2,689	,103	,743	154	,459	8,129E-02	,1094	-,1349	,2875
	No se han asumido varianzas iguales			,722	126,242	,472	8,129E-02	,1126	-,1415	,3041

Tabla 23: Colegio 1. Medias en función del tiempo.

Estadísticos del grupo					
	TIEMPO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
TOLERAN	1	90	2,9130	,6141	6,474E-02
	2	90	2,8241	,5395	5,687E-02
RESPONS	1	90	2,4911	,5464	5,760E-02
	2	90	2,6089	,5166	5,446E-02
COHEREN	1	90	2,0691	,4406	4,644E-02
	2	90	1,8728	,4048	4,267E-02
RESPETO	1	90	2,5296	,5607	5,910E-02
	2	90	2,5741	,5520	5,818E-02
CONCIENC	1	90	2,8611	,5786	6,099E-02
	2	90	3,0556	,4261	4,492E-02
AYUDA	1	90	2,4341	,6403	6,750E-02
	2	90	2,3820	,6853	7,224E-02
COOPERAR	1	90	2,4067	,5116	5,393E-02
	2	90	2,5100	,4596	4,845E-02
CONVIV	1	90	2,1111	,7189	7,578E-02
	2	90	2,1222	,5772	6,085E-02

Tabla 24: Prueba T.

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ de la diferencia	Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Supericr
TOLERAN	Se han asumido varianzas iguales	1,051	,307	1,032	178	,304	8,889E-02	8,617E-02	-8,1158E-02	,2589
	No se han asumido varianzas iguales			1,032	175,096	,304	8,889E-02	8,617E-02	-8,1178E-02	,2590
RESPONS	Se han asumido varianzas iguales	,551	,459	-1,486	178	,139	-,1178	7,926E-02	-,2742	3,864E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-1,486	177,443	,139	-,1178	7,926E-02	-,2742	3,864E-02
COHEREN	Se han asumido varianzas iguales	,023	,878	3,113	178	,002	,1963	6,306E-02	7,185E-02	,3207
	No se han asumido varianzas iguales			3,113	176,738	,002	,1963	6,306E-02	7,184E-02	,3207
RESPETO	Se han asumido varianzas iguales	,125	,724	-,536	178	,593	-4,4444E-02	8,293E-02	-,2081	,1192
	No se han asumido varianzas iguales			-,536	177,957	,593	-4,4444E-02	8,293E-02	-,2081	,1192
CONCIENC	Se han asumido varianzas iguales	5,933	,016	-2,567	178	,011	-,1944	7,575E-02	-,3439	-4,4970E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-2,567	163,605	,011	-,1944	7,575E-02	-,3440	-4,4880E-02
AYUDA	Se han asumido varianzas iguales	,811	,369	,527	178	,599	5,212E-02	9,887E-02	-,1430	,2472
	No se han asumido varianzas iguales			,527	177,186	,599	5,212E-02	9,887E-02	-,1430	,2472
COOPERAR	Se han asumido varianzas iguales	,065	,799	-1,425	178	,156	-,1033	7,250E-02	-,2464	3,973E-02
	No se han asumido varianzas iguales			-1,425	175,993	,156	-,1033	7,250E-02	-,2464	3,974E-02
CONVIV	Se han asumido varianzas iguales	4,092	,045	-,114	178	,909	-1,1111E-02	9,719E-02	-,2029	,1807
	No se han asumido varianzas iguales			-,114	170,063	,909	-1,1111E-02	9,719E-02	-,2030	,1807

Tabla 25: Colegio 1. Chicos.

## Estadísticos de grupo

	TIEMPO	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
TOLERAN	1	59	3,0000	,67947	,08846
	2	55	2,7515	,47127	,06355
RESPONS	1	59	2,4983	,59117	,07696
	2	55	2,6618	,51189	,06902
COHEREN	1	59	2,1431	,47592	,06196
	2	55	1,8970	,40620	,05477
RESPETO	1	59	2,6102	,55761	,07259
	2	55	2,6667	,57378	,07737
CONCIENC	1	59	2,9136	,63476	,08264
	2	55	3,0909	,39966	,05389
AYUDA	1	59	2,6755	,60308	,07851
	2	55	2,5143	,51625	,06961
COOPERAR	1	59	2,5373	,49824	,06487
	2	55	2,6109	,46135	,06221
CONVIV	1	59	2,2938	,75070	,09773
	2	55	2,2667	,59282	,07994

TABLA 27: COLEGIO I. CHICAS

Tabla 26. Prueba T

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error típ. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
TOLERAN	Se han asumido varianzas iguales	5,597	,020	2,253	112	,026	,2485	,11028	,02998	,46699
	No se han asumido varianzas iguales			2,281	103,657	,025	,2485	,10892	,03249	,46448
RESPONS	Se han asumido varianzas iguales	1,255	,265	-1,574	112	,118	-,1635	,10391	-,36939	,04236
	No se han asumido varianzas iguales			-1,582	111,410	,117	-,1635	,10338	-,36836	,04133
COHEREN	Se han asumido varianzas iguales	,429	,514	2,960	112	,004	,2462	,08316	,08139	,41093
	No se han asumido varianzas iguales			2,977	111,158	,004	,2462	,08270	,08229	,41003
RESPETO	Se han asumido varianzas iguales	,026	,872	-,533	112	,595	-,0565	,10599	-,26649	,15350
	No se han asumido varianzas iguales			-,533	110,905	,595	-,0565	,10609	-,26673	,15374
CONCIENC	Se han asumido varianzas iguales	9,129	,003	-1,770	112	,079	-,1773	,10018	-,37584	,02114
	No se han asumido varianzas iguales			-1,798	98,657	,075	-,1773	,09866	-,37312	,01842
AYUDA	Se han asumido varianzas iguales	1,994	,161	1,528	112	,129	,1613	,10550	-,04778	,37030
	No se han asumido varianzas iguales			1,537	111,213	,127	,1613	,10493	-,04666	,36918
COOPERAR	Se han asumido varianzas iguales	,183	,670	-,817	112	,416	-,0736	,09012	-,25218	,10494
	No se han asumido varianzas iguales			-,819	111,996	,414	-,0736	,08987	-,25169	,10445
CONVIV	Se han asumido varianzas iguales	2,741	,101	,213	112	,832	,0271	,12730	-,22511	,27935
	No se han asumido varianzas iguales			,215	109,111	,830	,0271	,12626	-,22312	,27736



## Estadísticos de grupo

	TIEMPO	N	Media	Desviación típ.	Error tít. de la media
TOLERAN	1	31	2,7473	,42790	,07685
	2	35	2,9381	,62241	,10521
RESPONS	1	31	2,4774	,45805	,08227
	2	35	2,5257	,52037	,08796
COHEREN	1	31	1,9283	,32653	,05865
	2	35	1,8349	,40546	,06853
RESPETO	1	31	2,3763	,54257	,09745
	2	35	2,4286	,48891	,08264
CONCIENC	1	31	2,7613	,44548	,08001
	2	35	3,0000	,46526	,07864
AYUDA	1	31	1,9747	,42480	,07630
	2	35	2,1741	,85636	,14475
COOPERAR	1	31	2,1581	,44630	,08016
	2	35	2,3514	,41542	,07022
CONVIV	1	31	1,7634	,50327	,09039
	2	35	1,8952	,47672	,08058

Tabla 28: Prueba T.

## Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tít. de la diferencia	95% Intervalo de confianza para la diferencia	
									Inferior	Superior
TOLERAN	Se han asumido varianzas iguales	4,770	,033	-1,432	64	,157	-,1908	,13319	-,45686	,07529
	No se han asumido varianzas iguales			-1,464	60,457	,148	-,1908	,13029	-,45136	,06979
RESPONS	Se han asumido varianzas iguales	,224	,638	-,398	64	,692	-,0483	,12138	-,29078	,19419
	No se han asumido varianzas iguales			-,401	63,999	,690	-,0483	,12044	-,28889	,19230
COHEREN	Se han asumido varianzas iguales	2,221	,141	1,022	64	,311	,0934	,09139	-,08918	,27597
	No se han asumido varianzas iguales			1,035	63,460	,304	,0934	,09020	-,08683	,27362
RESPETO	Se han asumido varianzas iguales	,478	,492	-,411	64	,682	-,0522	,12696	-,30586	,20140
	No se han asumido varianzas iguales			-,409	60,882	,684	-,0522	,12777	-,30773	,20328
CONCIENC	Se han asumido varianzas iguales	,098	,755	-2,122	64	,038	-,2387	,11249	-,46343	-,01399
	No se han asumido varianzas iguales			-2,128	63,594	,037	-,2387	,11219	-,46286	-,01456
AYUDA	Se han asumido varianzas iguales	1,076	,304	-1,175	64	,244	-,1995	,16984	-,53878	,13979
	No se han asumido varianzas iguales			-1,219	51,051	,228	-,1995	,16363	-,52798	,12899
COOPERAR	Se han asumido varianzas iguales	,130	,720	-1,823	64	,073	-,1934	,10610	-,40531	,01859
	No se han asumido varianzas iguales			-1,815	61,667	,074	-,1934	,10656	-,40641	,01968
CONVIV	Se han asumido varianzas iguales	,306	,582	-1,092	64	,279	-,1318	,12069	-,37291	,10931
	No se han asumido varianzas iguales			-1,088	62,051	,281	-,1318	,12109	-,37386	,11026

**Resultados en el postest. Colegio 1.**  
**ANOVA de un factor. Diferencias por curso**

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOLERAN	Inter-grupos	,890	2	,445	1,548	,218
	Intra-grupos	25,019	87	,288		
	Total	25,909	89			
RESPONS	Inter-grupos	2,854	2	1,427	5,940	,004
	Intra-grupos	20,899	87	,240		
	Total	23,753	89			
COHEREN	Inter-grupos	,783	2	,392	2,469	,091
	Intra-grupos	13,799	87	,159		
	Total	14,582	89			
RESPECTO	Inter-grupos	1,620	2	,810	2,764	,069
	Intra-grupos	25,497	87	,293		
	Total	27,117	89			
CONCIENC	Inter-grupos	,326	2	,163	,895	,412
	Intra-grupos	15,836	87	,182		
	Total	16,162	89			
AYUDA	Inter-grupos	,209	2	,104	,218	,804
	Intra-grupos	41,592	87	,478		
	Total	41,800	89			
COOPERAR	Inter-grupos	,319	2	,160	,751	,475
	Intra-grupos	18,482	87	,212		
	Total	18,801	89			
CONVIV	Inter-grupos	1,117	2	,559	1,703	,188
	Intra-grupos	28,538	87	,328		
	Total	29,656	89			

## Pruebas post hoc

## Comparaciones múltiples

HSD de Tukey

Variable dependiente	(I) letra del curso	(J) letra del curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
TOLERAN	B	C	-,1034	,13381	,720	-,4225	,2156
		D	,1533	,13961	,518	-,1796	,4862
	C	B	,1034	,13381	,720	-,2156	,4225
		D	,2568	,14635	,191	-,0922	,6058
	D	B	-,1533	,13961	,518	-,4862	,1796
		C	-,2568	,14635	,191	-,6058	,0922
RESPONS	B	C	,0034	,12230	1,000	-,2882	,2951
		D	-,3960*	,12760	,007	-,7003	-,0917
	C	B	-,0034	,12230	1,000	-,2951	,2882
		D	-,3994*	,13376	,010	-,7184	-,0805
	D	B	,3960*	,12760	,007	,0917	,7003
		C	,3994*	,13376	,010	,0805	,7184
COHEREN	B	C	,1179	,09937	,464	-,1190	,3549
		D	-,1235	,10368	,462	-,3707	,1238
	C	B	-,1179	,09937	,464	-,3549	,1190
		D	-,2414	,10869	,073	-,5005	,0178
	D	B	,1235	,10368	,462	-,1238	,3707
		C	,2414	,10869	,073	-,0178	,5005
RESPETO	B	C	,0587	,13508	,901	-,2633	,3808
		D	-,2681	,14094	,144	-,6042	,0679
	C	B	-,0587	,13508	,901	-,3808	,2633
		D	-,3269	,14775	,075	-,6792	,0254
	D	B	,2681	,14094	,144	-,0679	,6042
		C	,3269	,14775	,075	-,0254	,6792
CONCIENC	B	C	,1347	,10646	,419	-,1192	,3885
		D	,1038	,11107	,620	-,1611	,3686
	C	B	-,1347	,10646	,419	-,3885	,1192
		D	-,0309	,11644	,962	-,3085	,2467
	D	B	-,1038	,11107	,620	-,3686	,1611
		C	,0309	,11644	,962	-,2467	,3085
AYUDA	B	C	-,0984	,17252	,836	-,5098	,3130
		D	,0103	,18001	,998	-,4189	,4395
	C	B	,0984	,17252	,836	-,3130	,5098
		D	,1087	,18870	,833	-,3412	,5587
	D	B	-,0103	,18001	,998	-,4395	,4189
		C	-,1087	,18870	,833	-,5587	,3412
COOPERAR	B	C	,0822	,11501	,756	-,1920	,3564
		D	-,0713	,11999	,823	-,3575	,2148
	C	B	-,0822	,11501	,756	-,3564	,1920
		D	-,1535	,12579	,444	-,4535	,1464
	D	B	,0713	,11999	,823	-,2148	,3575
		C	,1535	,12579	,444	-,1464	,4535
CONVIV	B	C	,2637	,14291	,161	-,0770	,6045
		D	,1207	,14911	,698	-,2348	,4763
	C	B	-,2637	,14291	,161	-,6045	,0770
		D	-,1430	,15631	,632	-,5157	,2297
	D	B	-,1207	,14911	,698	-,4763	,2348
		C	,1430	,15631	,632	-,2297	,5157

\*. La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

**Resultados en el postest. Colegio 1.**  
**ANOVA de un factor. Diferencias por número de hermanos**

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOLERAN	Inter-grupos	,928	2	,464	1,616	,205
	Intra-grupos	24,981	87	,287		
	Total	25,909	89			
RESPONS	Inter-grupos	,448	2	,224	,837	,437
	Intra-grupos	23,305	87	,268		
	Total	23,753	89			
COHEREN	Inter-grupos	,682	2	,341	2,135	,124
	Intra-grupos	13,900	87	,160		
	Total	14,582	89			
RESPE TO	Inter-grupos	,889	2	,444	1,474	,235
	Intra-grupos	26,228	87	,301		
	Total	27,117	89			
CONCIENC	Inter-grupos	,719	2	,359	2,025	,138
	Intra-grupos	15,443	87	,178		
	Total	16,162	89			
AYUDA	Inter-grupos	,622	2	,311	,657	,521
	Intra-grupos	41,178	87	,473		
	Total	41,800	89			
COOPERAR	Inter-grupos	1,671	2	,836	4,244	,017
	Intra-grupos	17,130	87	,197		
	Total	18,801	89			
CONVIV	Inter-grupos	2,041	2	1,020	3,214	,045
	Intra-grupos	27,615	87	,317		
	Total	29,656	89			

## Pruebas post hoc

Comparaciones múltiples								
HSD de Tukey								
Variable dependiente	(I) HERMANOS	(J) HERMANOS	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%		
						Límite inferior	Límite superior	
TOLERAN	1	2	-,1875	,23203	,699	-,7408	,3658	
		3	-,3519	,23629	,301	-,9153	,2116	
	2	1	,1875	,23203	,699	-,3658	,7408	
		3	-,1644	,11814	,350	-,4461	,1174	
	3	1	,3519	,23629	,301	-,2116	,9153	
		2	,1644	,11814	,350	-,1174	,4461	
RESPONS	1	2	-,2625	,22411	,473	-,7969	,2719	
		3	-,1722	,22822	,732	-,7164	,3720	
	2	1	,2625	,22411	,473	-,2719	,7969	
		3	,0903	,11411	,709	-,1818	,3624	
	3	1	,1722	,22822	,732	-,3720	,7164	
		2	-,0903	,11411	,709	-,3624	,1818	
COHEREN	1	2	,3125	,17308	,174	-,1002	,7252	
		3	,3642	,17625	,103	-,0561	,7845	
	2	1	-,3125	,17308	,174	-,7252	,1002	
		3	,0517	,08813	,828	-,1584	,2618	
	3	1	-,3642	,17625	,103	-,7845	,0561	
		2	-,0517	,08813	,828	-,2618	,1584	
RESPECTO	1	2	,3889	,23775	,236	-,1780	,9558	
		3	,4074	,24212	,218	-,1699	,9847	
	2	1	-,3889	,23775	,236	-,9558	,1780	
		3	,0185	,12106	,987	-,2701	,3072	
	3	1	-,4074	,24212	,218	-,9847	,1699	
		2	-,0185	,12106	,987	-,3072	,2701	
CONCIENC	1	2	,2583	,18244	,337	-,1767	,6933	
		3	,1000	,18578	,853	-,3430	,5430	
	2	1	-,2583	,18244	,337	-,6933	,1767	
		3	-,1583	,09289	,209	-,3798	,0632	
	3	1	-,1000	,18578	,853	-,5430	,3430	
		2	,1583	,09289	,209	-,0632	,3798	
AYUDA	1	2	,2183	,29790	,745	-,4921	,9286	
		3	,0635	,30337	,976	-,6599	,7869	
	2	1	-,2183	,29790	,745	-,9286	,4921	
		3	-,1548	,15169	,566	-,5165	,2069	
	3	1	-,0635	,30337	,976	-,7869	,6599	
		2	,1548	,15169	,566	-,2069	,5165	
COOPERAR	1	2	,5292*	,19214	,019	,0710	,9873	
		3	,5611*	,19567	,014	,0946	1,0277	
	2	1	-,5292*	,19214	,019	-,9873	-,0710	
		3	,0319	,09783	,943	-,2013	,2652	
	3	1	-,5611*	,19567	,014	-,1,0277	-,0946	
		2	-,0319	,09783	,943	-,2652	,2013	
CONVIV	1	2	,5486	,24396	,069	-,0331	1,1303	
		3	,6296*	,24843	,035	,0372	1,2220	
	2	1	-,5486	,24396	,069	-,1,1303	,0331	
		3	,0810	,12422	,792	-,2152	,3772	
	3	1	-,6296*	,24843	,035	-,1,2220	-,0372	
		2	-,0810	,12422	,792	-,3772	,2152	

\*. La diferencia entre las medias es significativa al nivel .05.

## Resultados en el postest. Colegio 2.

**ANOVA de un factor. Diferencias por curso****ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOLERAN	Inter-grupos	1,962	2	,981	2,431	,096
	Intra-grupos	26,631	66	,403		
	Total	28,593	68			
RESPONS	Inter-grupos	,387	2	,194	,614	,544
	Intra-grupos	20,803	66	,315		
	Total	21,190	68			
COHEREN	Inter-grupos	1,859	2	,929	2,272	,111
	Intra-grupos	27,003	66	,409		
	Total	28,862	68			
RESPE TO	Inter-grupos	,118	2	,059	,147	,864
	Intra-grupos	26,462	66	,401		
	Total	26,580	68			
CONCIENC	Inter-grupos	2,273	2	1,137	3,066	,053
	Intra-grupos	24,472	66	,371		
	Total	26,746	68			
AYUDA	Inter-grupos	,391	2	,195	,652	,524
	Intra-grupos	19,781	66	,300		
	Total	20,172	68			
COOPERAR	Inter-grupos	,582	2	,291	1,373	,260
	Intra-grupos	13,996	66	,212		
	Total	14,578	68			
CONVIV	Inter-grupos	,957	2	,478	,807	,451
	Intra-grupos	39,140	66	,593		
	Total	40,097	68			

## Pruebas post hoc

## Comparaciones múltiples

HSD de Tukey

Variable dependiente	(I) letra del curso	(J) letra del curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
TOLERAN	A	B	-,4227	,19172	,078	-,8824	,0370
		C	-,2244	,18803	,461	-,6753	,2264
	B	A	,4227	,19172	,078	-,0370	,8824
		C	,1983	,18353	,530	-,2418	,6383
C	A	,2244	,18803	,461	-,2264	,6753	
	B	-,1983	,18353	,530	-,6383	,2418	
RESPONS	A	B	-,1876	,16945	,513	-,5939	,2187
		C	-,1051	,16618	,803	-,5036	,2933
	B	A	,1876	,16945	,513	-,2187	,5939
		C	,0824	,16221	,868	-,3065	,4714
C	A	,1051	,16618	,803	-,2933	,5036	
	B	-,0824	,16221	,868	-,4714	,3065	
COHEREN	A	B	-,4069	,19306	,096	-,8698	,0560
		C	-,1621	,18934	,670	-,6161	,2919
	B	A	,4069	,19306	,096	-,0560	,8698
		C	,2448	,18481	,387	-,1983	,6879
C	A	,1621	,18934	,670	-,2919	,6161	
	B	-,2448	,18481	,387	-,6879	,1983	
RESPECTO	A	B	-,0283	,19111	,988	-,4865	,4299
		C	,0679	,18743	,930	-,3815	,5173
	B	A	,0283	,19111	,988	-,4299	,4865
		C	,0962	,18295	,859	-,3424	,5349
C	A	-,0679	,18743	,930	-,5173	,3815	
	B	-,0962	,18295	,859	-,5349	,3424	
CONCIENC	A	B	-,3553	,18379	,137	-,7959	,0854
		C	-,4217	,18024	,057	-,8539	,0105
	B	A	,3553	,18379	,137	-,0854	,7959
		C	-,0664	,17593	,925	-,4883	,3554
C	A	,4217	,18024	,057	-,0105	,8539	
	B	,0664	,17593	,925	-,3554	,4883	
AYUDA	A	B	-,1097	,16524	,785	-,5059	,2865
		C	-,1848	,16205	,493	-,5733	,2038
	B	A	,1097	,16524	,785	-,2865	,5059
		C	-,0750	,15818	,884	-,4543	,3042
C	A	,1848	,16205	,493	-,2038	,5733	
	B	-,0750	,15818	,884	-,3042	,4543	
COOPERAR	A	B	-,1650	,13899	,465	-,4983	,1682
		C	-,2196	,13631	,248	-,5464	,1072
	B	A	,1650	,13899	,465	-,1682	,4983
		C	-,0546	,13305	,911	-,3736	,2644
C	A	,2196	,13631	,248	-,1072	,5464	
	B	,0546	,13305	,911	-,2644	,3736	
CONVIV	A	B	-,1573	,23243	,778	-,7146	,3999
		C	-,2895	,22795	,417	-,8361	,2570
	B	A	,1573	,23243	,778	-,3999	,7146
		C	-,1322	,22250	,824	-,6657	,4013
C	A	,2895	,22795	,417	-,2570	,8361	
	B	,1322	,22250	,824	-,4013	,6657	

**Resultados en el postest. Colegio 2.**  
**ANOVA de un factor. Diferencias por número de hermanos.**

**ANOVA**

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
TOLERAN	Inter-grupos	,136	2	,068	,158	,855
	Intra-grupos	28,457	66	,431		
	Total	28,593	68			
RESPONS	Inter-grupos	,117	2	,058	,183	,833
	Intra-grupos	21,073	66	,319		
	Total	21,190	68			
COHEREN	Inter-grupos	,042	2	,021	,048	,953
	Intra-grupos	28,820	66	,437		
	Total	28,862	68			
RESPE TO	Inter-grupos	,125	2	,062	,156	,856
	Intra-grupos	26,455	66	,401		
	Total	26,580	68			
CONCIENC	Inter-grupos	,426	2	,213	,535	,588
	Intra-grupos	26,319	66	,399		
	Total	26,746	68			
AYUDA	Inter-grupos	,126	2	,063	,207	,813
	Intra-grupos	20,046	66	,304		
	Total	20,172	68			
COOPERAR	Inter-grupos	,035	2	,018	,080	,923
	Intra-grupos	14,543	66	,220		
	Total	14,578	68			
CONVIV	Inter-grupos	,437	2	,218	,363	,697
	Intra-grupos	39,660	66	,601		
	Total	40,097	68			



## Pruebas post hoc

## Comparaciones múltiples

HSD de Tukey

Variable dependiente	(I) HERMANOS	(J) HERMANOS	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.	Intervalo de confianza al 95%	
						Límite inferior	Límite superior
TOLERAN	1	2	-,1183	,22550	,859	-,6590	,4223
		3	-,0570	,24439	,970	-,6430	,5290
	2	1	,1183	,22550	,859	-,4223	,6590
		3	,0613	,17940	,938	-,3688	,4915
	3	1	,0570	,24439	,970	-,5290	,6430
		2	-,0613	,17940	,938	-,4915	,3688
RESPONS	1	2	,0840	,19405	,902	-,3812	,5493
		3	,1273	,21031	,818	-,3770	,6315
	2	1	-,0840	,19405	,902	-,5493	,3812
		3	,0432	,15438	,958	-,3269	,4134
	3	1	-,1273	,21031	,818	-,6315	,3770
		2	-,0432	,15438	,958	-,4134	,3269
COHEREN	1	2	,0647	,22693	,956	-,4794	,6088
		3	,0707	,24595	,955	-,5190	,6604
	2	1	-,0647	,22693	,956	-,6088	,4794
		3	,0060	,18054	,999	-,4269	,4389
	3	1	-,0707	,24595	,955	-,6604	,5190
		2	-,0060	,18054	,999	-,4389	,4269
RESPECTO	1	2	-,0074	,21742	,999	-,5287	,5139
		3	,0866	,23564	,928	-,4784	,6516
	2	1	,0074	,21742	,999	-,5139	,5287
		3	,0940	,17298	,850	-,3208	,5087
	3	1	-,0866	,23564	,928	-,6516	,4784
		2	-,0940	,17298	,850	-,5087	,3208
CONCIENC	1	2	-,0015	,21686	1,000	-,5214	,5185
		3	,1697	,23504	,751	-,3938	,7332
	2	1	,0015	,21686	1,000	-,5185	,5214
		3	,1712	,17253	,584	-,2425	,5848
	3	1	-,1697	,23504	,751	-,7332	,3938
		2	-,1712	,17253	,584	-,5848	,2425
AYUDA	1	2	,1197	,18926	,803	-,3341	,5735
		3	,0748	,20512	,929	-,4170	,5667
	2	1	-,1197	,18926	,803	-,5735	,3341
		3	-,0449	,15057	,952	-,4059	,3162
	3	1	-,0748	,20512	,929	-,5667	,4170
		2	,0449	,15057	,952	-,3162	,4059
COOPERAR	1	2	,0597	,16120	,927	-,3268	,4462
		3	,0273	,17471	,987	-,3916	,4462
	2	1	-,0597	,16120	,927	-,4462	,3268
		3	-,0324	,12825	,965	-,3399	,2751
	3	1	-,0273	,17471	,987	-,4462	,3916
		2	,0324	,12825	,965	-,2751	,3399
CONVIV	1	2	,1728	,26621	,794	-,4655	,8111
		3	,2453	,28852	,673	-,4465	,9371
	2	1	-,1728	,26621	,794	-,8111	,4655
		3	,0725	,21179	,938	-,4353	,5803
	3	1	-,2453	,28852	,673	-,9371	,4465
		2	-,0725	,21179	,938	-,5803	,4353

**Cambio en el colegio 1. Diferencias en función del tiempo y el curso.  
Análisis de varianza univariante**

**Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
TIEMPO	1		90
	2		90
letra del curso	2	B	62
	3	C	62
	4	D	56

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: TOLERAN

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2,826 <sup>a</sup>	5	,565	1,725	,131
Intersección	1446,839	1	1446,839	4416,126	,000
TIEMPO	,307	1	,307	,936	,335
CURSO	1,251	2	,626	1,910	,151
TIEMPO * CURSO	1,420	2	,710	2,167	,118
Error	57,007	174	,328		
Total	1540,944	180			
Total corregida	59,833	179			

a. R cuadrado = ,047 (R cuadrado corregida = ,020)

**Pruebas post hoc  
letra del curso**

**Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: TOLERAN

DHS de Tukey

(I) letra del curso	(J) letra del curso	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
B	C	-,1909	,10280	,155	-,4339	,0522
	D	-,0746	,10552	,760	-,3240	,1748
C	B	,1909	,10280	,155	-,0522	,4339
	D	,1163	,10552	,514	-,1332	,3657
D	B	,0746	,10552	,760	-,1748	,3240
	C	-,1163	,10552	,514	-,3657	,1332

Basado en las medias observadas.

**Análisis de varianza univariante****Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
TIEMPO	1		90
	2		90
letra del curso	2	B	62
	3	C	62
	4	D	56

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: RESPONS

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	3,622 <sup>a</sup>	5	,724	2,663	,024
Intersección	1159,898	1	1159,898	4264,313	,000
TIEMPO	,908	1	,908	3,340	,069
CURSO	2,047	2	1,023	3,762	,025
TIEMPO * CURSO	1,119	2	,559	2,057	,131
Error	47,328	174	,272		
Total	1221,400	180			
Total corregida	50,950	179			

a. R cuadrado = ,071 (R cuadrado corregida = ,044)

**Pruebas post hoc  
letra del curso****Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: RESPONS

DHS de Tukey

(I) letra del curso	(J) letra del curso	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
B	C	-,0290	,09367	,948	-,2505	,1924
	D	-,2219	,09615	,057	-,4492	,0054
C	B	,0290	,09367	,948	-,1924	,2505
	D	-,1929	,09615	,114	-,4201	,0344
D	B	,2219	,09615	,057	-,0054	,4492
	C	,1929	,09615	,114	-,0344	,4201

Basado en las medias observadas.

**Análisis de varianza univariante****Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
TIEMPO	1		90
	2		90
letra del curso	2	B	62
	3	C	62
	4	D	56

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: COHEREN

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2,625 <sup>a</sup>	5	,525	2,950	,014
Intersección	690,634	1	690,634	3880,969	,000
TIEMPO	1,646	1	1,646	9,250	,003
CURSO	,299	2	,150	,841	,433
TIEMPO * CURSO	,659	2	,330	1,852	,160
Error	30,964	174	,178		
Total	732,852	180			
Total corregida	33,589	179			

a. R cuadrado = ,078 (R cuadrado corregida = ,052)

**Pruebas post hoc  
letra del curso****Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: COHEREN

DHS de Tukey

(I) letra del curso	(J) letra del curso	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%	
					Límite inferior	Límite superior
B	C	,0466	,07577	,812	-,1325	,2257
	D	-,0390	,07777	,871	-,2228	,1449
C	B	-,0466	,07577	,812	-,2257	,1325
	D	-,0856	,07777	,515	-,2694	,0983
D	B	,0390	,07777	,871	-,1449	,2228
	C	,0856	,07777	,515	-,0983	,2694

Basado en las medias observadas.

**Análisis de varianza univariante****Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
TIEMPO	1		90
	2		90
letra del curso	2	B	62
	3	C	62
	4	D	56

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: RESPETO

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	1,905 <sup>a</sup>	5	,381	1,244	,290
Intersección	1161,683	1	1161,683	3793,949	,000
TIEMPO	,130	1	,130	,425	,515
CURSO	,731	2	,366	1,194	,305
TIEMPO * CURSO	1,222	2	,611	1,995	,139
Error	53,278	174	,306		
Total	1227,333	180			
Total corregida	55,183	179			

a. R cuadrado = ,035 (R cuadrado corregida = ,007)

**Pruebas post hoc  
letra del curso****Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: RESPETO

DHS de Tukey

(I) letra del curso	(J) letra del curso	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
B	C	,0699	,09938	,762	-,1650	,3048
	D	-,0712	,10201	,765	-,3124	,1699
C	B	-,0699	,09938	,762	-,3048	,1650
	D	-,1411	,10201	,352	-,3823	,1000
D	B	,0712	,10201	,765	-,1699	,3124
	C	,1411	,10201	,352	-,1000	,3823

Basado en las medias observadas.

**Análisis de varianza univariante****Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
TIEMPO	1		90
	2		90
letra del curso	2	B	62
	3	C	62
	4	D	56

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: CONCIENC

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2,671 <sup>a</sup>	5	,534	2,066	,072
Intersección	1543,777	1	1543,777	5971,064	,000
TIEMPO	1,625	1	1,625	6,284	,013
CURSO	,231	2	,116	,447	,640
TIEMPO * CURSO	,671	2	,336	1,298	,276
Error	44,986	174	,259		
Total	1622,970	180			
Total corregida	47,657	179			

a. R cuadrado = ,056 (R cuadrado corregida = ,029)

**Pruebas post hoc  
letra del curso****Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: CONCIENC

DHS de Tukey

(I) letra del curso	(J) letra del curso	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
B	C	,0194	,09132	,976	-,1965	,2352
	D	,1125	,09374	,455	-,1091	,3341
C	B	-,0194	,09132	,976	-,2352	,1965
	D	,0931	,09374	,582	-,1284	,3147
D	B	-,1125	,09374	,455	-,3341	,1091
	C	-,0931	,09374	,582	-,3147	,1284

Basado en las medias observadas.

**Análisis de varianza univariante****Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
TIEMPO	1		90
	2		90
letra del curso	2	B	62
	3	C	62
	4	D	56

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: AYUDA

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	,595 <sup>a</sup>	5	,119	,266	,931
Intersección	1027,827	1	1027,827	2298,173	,000
TIEMPO	,125	1	,125	,280	,597
CURSO	,352	2	,176	,393	,676
TIEMPO * CURSO	,115	2	5,750E-02	,129	,879
Error	77,819	174	,447		
Total	1122,198	180			
Total corregida	78,415	179			

a. R cuadrado = ,008 (R cuadrado corregida = -,021)

**Pruebas post hoc  
letra del curso****Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: AYUDA

DHS de Tukey

(I) letra del curso	(J) letra del curso	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
B	C	-,0557	,12011	,888	-,3396	,2283
	D	,0535	,12329	,902	-,2380	,3449
C	B	,0557	,12011	,888	-,2283	,3396
	D	,1092	,12329	,650	-,1823	,4006
D	B	-,0535	,12329	,902	-,3449	,2380
	C	-,1092	,12329	,650	-,4006	,1823

Basado en las medias observadas.

**Análisis de varianza univariante****Factores inter-sujetos**

		Etiqueta del valor	N
TIEMPO	1		90
	2		90
letra del curso	2	B	62
	3	C	62
	4	D	56

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: COOPERAR

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	1,240 <sup>a</sup>	5	,248	1,044	,394
Intersección	1074,637	1	1074,637	4523,414	,000
TIEMPO	,437	1	,437	1,839	,177
CURSO	,490	2	,245	1,032	,358
TIEMPO * CURSO	,330	2	,165	,695	,501
Error	41,338	174	,238		
Total	1130,390	180			
Total corregida	42,577	179			

a. R cuadrado = ,029 (R cuadrado corregida = ,001)

**Pruebas post hoc  
letra del curso****Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: COOPERAR

DHS de Tukey

(I) letra del curso	(J) letra del curso	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
B	C	,1258	,08754	,324	-,0811	,3328
	D	,0465	,08986	,863	-,1659	,2589
C	B	-,1258	,08754	,324	-,3328	,0811
	D	-,0793	,08986	,652	-,2917	,1331
D	B	-,0465	,08986	,863	-,2589	,1659
	C	,0793	,08986	,652	-,1331	,2917

Basado en las medias observadas.



## Análisis de varianza univariante

### Factores inter-sujetos

		Etiqueta del valor	N
TIEMPO	1		90
	2		90
letra del curso	2	B	62
	3	C	62
	4	D	56

### Pruebas de los efectos inter-sujetos

Variable dependiente: CONVIV

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2,779 <sup>a</sup>	5	,556	1,327	,255
Intersección	790,556	1	790,556	1887,374	,000
TIEMPO	1,120E-05	1	1,120E-05	,000	,996
CURSO	1,112	2	,556	1,327	,268
TIEMPO * CURSO	1,488	2	,744	1,777	,172
Error	72,883	174	,419		
Total	882,111	180			
Total corregida	75,661	179			

a. R cuadrado = ,037 (R cuadrado corregida = ,009)

### Pruebas post hoc letra del curso

#### Comparaciones múltiples

Variable dependiente: CONVIV

DHS de Tukey

(I) letra del curso	(J) letra del curso	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
B	C	,1129	,11624	,596	-,1619	,3877
	D	,2085	,11931	,191	-,0735	,4906
C	B	-,1129	,11624	,596	-,3877	,1619
	D	,0956	,11931	,703	-,1864	,3777
D	B	-,2085	,11931	,191	-,4906	,0735
	C	-,0956	,11931	,703	-,3777	,1864

Basado en las medias observadas.

**Cambio en el colegio 1.****Diferencias en función del tiempo y número de hermanos.****Análisis de varianza univariante****Factores inter-sujetos**

		N
TIEMPO	1	90
	2	90
HERMANOS	1	13
	2	89
	3	78

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: TOLERAN

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2,472 <sup>a</sup>	5	,494	1,500	,192
Intersección	724,462	1	724,462	2197,622	,000
TIEMPO	,824	1	,824	2,500	,116
HERMANOS	1,542	2	,771	2,338	,100
TIEMPO * HERMANOS	,624	2	,312	,946	,390
Error	57,360	174	,330		
Total	1540,944	180			
Total corregida	59,833	179			

a. R cuadrado = ,041 (R cuadrado corregida = ,014)

**Pruebas post hoc  
HERMANOS****Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: TOLERAN

DHS de Tukey

(I) HERMANOS	(J) HERMANOS	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	,0671	,17048	,918	-,3359	,4701
	3	-,1282	,17200	,737	-,5348	,2784
2	1	-,0671	,17048	,918	-,4701	,3359
	3	-,1953	,08905	,075	-,4058	,0152
3	1	,1282	,17200	,737	-,2784	,5348
	2	,1953	,08905	,075	-,0152	,4058

Basado en las medias observadas.

**Análisis de varianza univariante****Factores inter-sujetos**

		N
TIEMPO	1	90
	2	90
HERMANOS	1	13
	2	89
	3	78

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: RESPONS

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	1,125 <sup>a</sup>	5	,225	,785	,561
Intersección	566,702	1	566,702	1979,033	,000
TIEMPO	2,210E-02	1	2,210E-02	,077	,781
HERMANOS	,115	2	5,771E-02	,202	,818
TIEMPO * HERMANOS	,393	2	,197	,686	,505
Error	49,825	174	,286		
Total	1221,400	180			
Total corregida	50,950	179			

a. R cuadrado = ,022 (R cuadrado corregida = -,006)

**Pruebas post hoc  
HERMANOS****Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: RESPONS

DHS de Tukey

(I) HERMANOS	(J) HERMANOS	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	-,0852	,15889	,854	-,4608	,2904
	3	-,0359	,16031	,973	-,4149	,3431
2	1	,0852	,15889	,854	-,2904	,4608
	3	,0493	,08300	,823	-,1469	,2455
3	1	,0359	,16031	,973	-,3431	,4149
	2	-,0493	,08300	,823	-,2455	,1469

Basado en las medias observadas.

**Análisis de varianza univariante****Factores inter-sujetos**

		N
TIEMPO	1	90
	2	90
HERMANOS	1	13
	2	89
	3	78

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: COHEREN

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	3,513 <sup>a</sup>	5	,703	4,065	,002
Intersección	363,785	1	363,785	2104,596	,000
TIEMPO	,394	1	,394	2,282	,133
HERMANOS	,892	2	,446	2,579	,079
TIEMPO * HERMANOS	,942	2	,471	2,724	,068
Error	30,076	174	,173		
Total	732,852	180			
Total corregida	33,589	179			

a. R cuadrado = ,105 (R cuadrado corregida = ,079)

**Pruebas post hoc  
HERMANOS****Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: COHEREN

DHS de Tukey

(I) HERMANOS	(J) HERMANOS	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	,2633	,12344	,086	-,0285	,5551
	3	,1610	,12455	,401	-,1335	,4554
2	1	-,2633	,12344	,086	-,5551	,0285
	3	-,1024	,06448	,254	-,2548	,0501
3	1	-,1610	,12455	,401	-,4554	,1335
	2	,1024	,06448	,254	-,0501	,2548

Basado en las medias observadas.

**Análisis de varianza univariante****Factores inter-sujetos**

		N
TIEMPO	1	90
	2	90
HERMANOS	1	13
	2	89
	3	78

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: RESPETO

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	1,693 <sup>a</sup>	5	,339	1,101	,362
Intersección	612,633	1	612,633	1992,863	,000
TIEMPO	,216	1	,216	,703	,403
HERMANOS	1,266	2	,633	2,059	,131
TIEMPO * HERMANOS	,397	2	,199	,646	,525
Error	53,490	174	,307		
Total	1227,333	180			
Total corregida	55,183	179			

a. R cuadrado = ,031 (R cuadrado corregida = ,003)

**Pruebas post hoc  
HERMANOS****Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: RESPETO

DHS de Tukey

(I) HERMANOS	(J) HERMANOS	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	,3186	,16462	,132	-,0705	,7078
	3	,2564	,16610	,273	-,1362	,6491
2	1	-,3186	,16462	,132	-,7078	,0705
	3	-,0622	,08600	,750	-,2655	,1411
3	1	-,2564	,16610	,273	-,6491	,1362
	2	,0622	,08600	,750	-,1411	,2655

Basado en las medias observadas.

**Análisis de varianza univariante****Factores inter-sujetos**

		N
TIEMPO	1	90
	2	90
HERMANOS	1	13
	2	89
	3	78

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: CONCIENC

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2,457 <sup>a</sup>	5	,491	1,892	,098
Intersección	792,505	1	792,505	3050,781	,000
TIEMPO	1,342	1	1,342	5,165	,024
HERMANOS	,540	2	,270	1,039	,356
TIEMPO * HERMANOS	,219	2	,109	,421	,657
Error	45,200	174	,260		
Total	1622,970	180			
Total corregida	47,657	179			

a. R cuadrado = ,052 (R cuadrado corregida = ,024)

**Pruebas post hoc  
HERMANOS****Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: CONCIENC

DHS de Tukey

(I) HERMANOS	(J) HERMANOS	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	,1338	,15133	,651	-,2239	,4915
	3	,0500	,15269	,943	-,3109	,4109
2	1	-,1338	,15133	,651	-,4915	,2239
	3	-,0838	,07905	,540	-,2707	,1031
3	1	-,0500	,15269	,943	-,4109	,3109
	2	,0838	,07905	,540	-,1031	,2707

Basado en las medias observadas.

**Análisis de varianza univariante****Factores inter-sujetos**

		N
TIEMPO	1	90
	2	90
HERMANOS	1	13
	2	89
	3	78

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: AYUDA

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2,607 <sup>a</sup>	5	,521	1,197	,313
Intersección	548,182	1	548,182	1258,226	,000
TIEMPO	,293	1	,293	,673	,413
HERMANOS	2,161	2	1,081	2,480	,087
TIEMPO * HERMANOS	,269	2	,135	,309	,735
Error	75,808	174	,436		
Total	1122,198	180			
Total corregida	78,415	179			

a. R cuadrado = ,033 (R cuadrado corregida = ,005)

**Pruebas post hoc  
HERMANOS****Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: AYUDA

DHS de Tukey

(I) HERMANOS	(J) HERMANOS	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	,3839	,19598	,126	-,0794	,8471
	3	,2179	,19774	,514	-,2495	,6854
2	1	-,3839	,19598	,126	-,8471	,0794
	3	-,1659	,10238	,240	-,4079	,0761
3	1	-,2179	,19774	,514	-,6854	,2495
	2	,1659	,10238	,240	-,0761	,4079

Basado en las medias observadas.

**Análisis de varianza univariante****Factores inter-sujetos**

		N
TIEMPO	1	90
	2	90
HERMANOS	1	13
	2	89
	3	78

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: COOPERAR

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2,571 <sup>a</sup>	5	,514	2,236	,053
Intersección	575,465	1	575,465	2502,850	,000
TIEMPO	,970	1	,970	4,220	,041
HERMANOS	1,526	2	,763	3,318	,039
TIEMPO * HERMANOS	,686	2	,343	1,491	,228
Error	40,007	174	,230		
Total	1130,390	180			
Total corregida	42,577	179			

a. R cuadrado = ,060 (R cuadrado corregida = ,033)

**Pruebas post hoc  
HERMANOS****Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: COOPERAR

DHS de Tukey

(I) HERMANOS	(J) HERMANOS	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	,3436*	,14237	,044	,0070	,6801
	3	,3077	,14365	,084	-,0319	,6473
2	1	-,3436*	,14237	,044	-,6801	-,0070
	3	-,0359	,07437	,880	-,2117	,1399
3	1	-,3077	,14365	,084	-,6473	,0319
	2	,0359	,07437	,880	-,1399	,2117

Basado en las medias observadas.

\* La diferencia de medias es significativa al nivel ,05.

\* Se ha detectado el símbolo ,05 donde se esperaba un paréntesis de cierre en el subcomando TEST.



**Análisis de varianza univariante****Factores inter-sujetos**

		N
TIEMPO	1	90
	2	90
HERMANOS	1	13
	2	89
	3	78

**Pruebas de los efectos inter-sujetos**

Variable dependiente: CONVIV

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación
Modelo corregido	2,083 <sup>a</sup>	5	,417	,985	,428
Intersección	427,578	1	427,578	1011,150	,000
TIEMPO	,526	1	,526	1,245	,266
HERMANOS	1,180	2	,590	1,396	,250
TIEMPO * HERMANOS	1,054	2	,527	1,246	,290
Error	73,578	174	,423		
Total	882,111	180			
Total corregida	75,661	179			

a. R cuadrado = ,028 (R cuadrado corregida = ,000)

**Pruebas post hoc  
HERMANOS****Comparaciones múltiples**

Variable dependiente: CONVIV

DHS de Tukey

(I) HERMANOS	(J) HERMANOS	Diferencia entre medias (I-J)	Error típ.	Significación	Intervalo de confianza al 95%.	
					Límite inferior	Límite superior
1	2	,2797	,19308	,318	-,1767	,7362
	3	,2991	,19481	,277	-,1614	,7597
2	1	-,2797	,19308	,318	-,7362	,1767
	3	,0194	,10086	,980	-,2190	,2578
3	1	-,2991	,19481	,277	-,7597	,1614
	2	-,0194	,10086	,980	-,2578	,2190

Basado en las medias observadas.

---

**Material para el alumno.**

---

Anexo **3**



## ¿Qué tengo?

Te invitamos a que personalmente, hagas un repaso a tus posesiones y a tus aspiraciones de posesión, para que, a continuación, tengas el valor de ser un poco autocrítico. Para ello, enumeramos una serie de bienes para que, en un primer trabajo, los amplíes añadiendo aquellos otros que obran en tu poder y señales todo aquello que ya hoy constituye tu patrimonio personal (propio o disponible a través de tu familia).

Walkman	Juegos de ordenador	
Radio cassette	Vídeo	
Equipo Hi-Fi	Vídeo cámara	
Material deportivo	Moto	
Libros	Coche	
CD's	2º coche	
Ordenador personal	Bicicleta	
Ropa de marca	Vivienda	
Televisión satélite	Estudios	
2º vivienda (chalet, apartamento)	Diversiones	
Joyas	Paga de fin de semana	
Dinero en una cuenta personal	Teléfono móvil	
Acciones en bolsa	Acceso a Internet	
Tierras		

Después de señalar en la lista anterior aquellos bienes de los que ya hoy disfrutas, elabora una pequeña lista (quizás no te salga tan pequeña) de aquellos otros a los que tienes previsto acceder en un futuro inmediato (personalmente a través de tu familia)


Califica entre 1 y 4 tus posesiones según creas que te son realmente imprescindibles (1) o constituyen un lujo superfluo (4). Habrá casos intermedios: (2) y (3). En algunos casos, por ejemplo, en el de la ropa, una posesión puede ser muy necesaria pero posiblemente acumulamos una cantidad mucho mayor que la realmente necesaria. Tampoco se trata de que afrontes esta crítica desde un planteamiento de pobreza radical, pero sí desde una sana austeridad. Los libros, la música, etc... pueden ser bienes muy convenientes, dependiendo de cuáles y del uso que se hace de ellos, ¿de acuerdo?. Tampoco posiblemente sean necesarios tres o cuatro apartados para oír música. Tú mismo juzgarás. ¡Ah!!! Y no valen las excusas facilonas de que "yo no puedo solucionar la pobreza del mundo". ¿Vale?

## CUADRO DE NECESIDADES BÁSICAS.

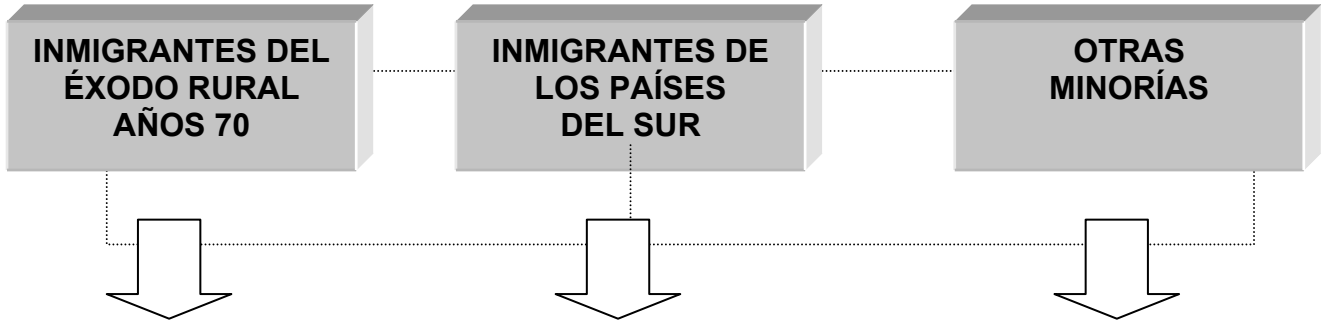
Necesidades según categorías existenciales	<b>SER</b>	<b>TENER</b>	<b>HACER</b>	<b>ESTAR</b>
Necesidades según valores	.....		.....	
<b>PARTICIPACIÓN</b>	Adaptabilidad. Solidaridad, entrega.	Derechos- responsabilidades Deberes TRABAJO	Afiliarse, cooperara, proponer, compartir, discrepar, acatar, recordar, opinar.	Ámbitos de participación: asociaciones, partidos, iglesia.
<b>OCIO</b>	Curiosidad, imaginación, humor, tranquilidad.	Juegos, fiesta Descanso	Divagar, abstraerse, soñar, añorar, evocar, divertirse, jugar.	Privacidad- intimidad. Espacios de encuentro, tiempo libre.
<b>CREACIÓN</b>	Pasión, voluntad, autonomía, curiosidad.	Habilidades, destrezas	Trabajar, investigar, construir, idear, componer, diseñar.	Ámbitos de producción. Talleres, trabajo creativo.
<b>IDENTIDAD</b>	Pertenencia, coherencia, autoestima, asertividad.	Lenguajes, hábitos, costumbres, grupos de referencia, valores, roles. Trabajo	Comprometerse, integrarse, confrontarse, reconocerse, actualizarse, crecer.	Hogar familiar.
<b>LIBERTAD</b>	Autonomía, voluntad, autoestima, pasión, apertura, determinación, tolerancia.	Igualdad de derechos	Discrepar, optar, conocerse, meditar	Plasticidad Espacio temporal.
<b>SUBSISTENCIA</b>	Salud físico-mental. Equilibrio, solidaridad Humor- adaptabilidad.	Alimentación Abrigo, trabajo	Alimentar, procrear, descansar, trabajar	Entorno vital Entorno social
<b>PROTECCIÓN</b>	Cuidado. Solidaridad	Sistemas de seguridad: Ahorro- seguridad social. Legislaciones laborales	Cooperar, prevenir, planificar, cuidar, curar, defender.	Contorno vital Contorno social- morada
<b>AFECTO</b>	Autoestima- solidaridad Generosidad, pasión, voluntad, sensualidad, humor.	Amistades Pareja Familia	Acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar.	Privacidad-intimidad Hogar-espacios de encuentro.
<b>ENTENDIMIENTO</b>	Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, intuición, racionalidad.	Literatura, Maestros, educación	Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar e interpretar.	Ámbitos de interacción formativa. Escuelas, familia, agrupaciones.

Tomando como referencia este CUADRO,

Haz una lista de necesidades que puede tener: un joven drogadicto, un transeúnte, un inmigrante ilegal, un niño marginado en su clase, un anciano enfermo de Alzheimer, un padre de familia en paro, un adulto con depresión.

Después, puedes comparar con las necesidades que ya tenéis cubiertas.

**CAUSAS DE SEGREGACIÓN SOCIAL**



- Trabajo precario e ilegal <
- Cultura <
- Vivienda digna <
- Salud bien cuidada <
- Participación ciudadana <
- Inexistencia de ocio y cultura
- Mediocres servicios públicos Sanidad Educación.
- Altas tasas de desempleo
- Hacinamiento
- Niveles de escolarización bajos
- Altos índices de analfabetismo.

**Cultura de la pobreza**



### ***“Empecé asustada, acabé entusiasmada”.***

Después de reponer energías en el encuentro de jóvenes de mi parroquia, surgió en mi interior la necesidad de concretar mi compromiso. Está muy bien reflexionar, darse cuenta de que hay injusticias y que se puede aportar un granito de arena, pero..

¿De qué sirve tanta teoría?, ¿podemos estar tan tranquilos cruzados de brazos en casa?. No, realmente no: y por ello, un buen día Teresa Hernández se fue a las oficinas de Cáritas diocesana: “Allí me recibió una señora muy amable. Le conté un poco por qué estaba allí, mis ganas de entregar un poquillo de mi tiempo a la gente que realmente lo necesitaba. En una palabra, me ofrecí *voluntaria*, Desde el primero momento acogió mi idea y cuando mencioné la palabra *voluntaria*, se le escapó un grito de alegría. Me llevó hasta la asistente social, otra maravilla de mujer.

Resulta que en Vigo, hace cosa de dos años se entregaron unas viviendas de protección social de forma ilegal, pero nadie quiere darse cuenta de que familias que realmente lo necesitan están viviendo en unas condiciones infrahumanas en pleno centro de la ciudad y que son necesarias muchas más viviendas sociales. El caso es que se formó una Coordinadora cuya central estaba en Cáritas diocesana.

Durante el mes de agosto, se impartían clases totalmente gratuitas a los hijos de las familias afectadas. En realidad, la inmensa mayoría de ellas, son numerosas y con problemas de separación, viudedad o alcoholismo. De esto se puede deducir la conducta de los niños. Cuando entré y me dijeron si quería dar clase, no me contaron nada de esto, pero en seguida me di cuenta de que un chico de 18 años que está en sexto de Primaria, o es que es tonto (de tonto no tenía un pelo) o que realmente vivía en una situación anormal. La verdad es que en la clase estaban mezclados de todas las edades, desde los siete años hasta los diecinueve. Yo pensé que iba a trabajar con los más pequeños, pero no, a esos es muy fácil llevarlos. Los difíciles son los mayores y nadie se atrevía con ellos. A mí me propusieron ocuparme de los mayores y mi primera reacción fue ponerme blanca del susto. El caso es que no supe decir que no y aunque tenían mi edad, mis conocimientos eran más que suficientes como para ayudarles.

Tenía a mi cargo a tres chicos y una chica. Como digo iba muy, muy asustada, pero ellos me acogieron muy bien por lo que me adapté a las mil maravillas.

Es increíble lo que agradecían una simple muestra de cariño, una caricia, un beso, un “lo has hecho muy bien”. Todos los días, al llegar me entregaban un dibujo hecho por ellos. Me quedé alucinada de todos estos detalles. Vivían una situación muy inestable en casa, se criaban solos en la calle y eran muy violentos. Necesitaban a alguien que “perdiera” su tiempo con ellos, que los escuchara aunque dijeran mil tonterías y te lo agradecían a su manera: dibujos, besos de despedida, etc...

Esto fue durante el mes de agosto. En septiembre, hicimos una acampada en la que se lo pasaron en grande. La segunda quincena de septiembre me propusieron ser monitora de un campamento de verano en Vigo y aunque ya tenía lo de las clases, me gustó la idea y me fui al campamento.

Duró sólo dos semanas. Se trataba de niños con edades comprendidas entre los nueve y los trece años y pertenecientes a familias pobres y, por tanto, no habían tenido la posibilidad de unas vacaciones.

Fue una experiencia maravillosa y muy enriquecedora. Nunca se me olvidará un detalle: resulta que como hacía mucho calor, se les obligaba a todos a traer una gorra para el sol. Como los chicos de la "operación trigo" (los más pobres) no tenían, les regalamos unas de propaganda de una marca deportiva. Cuando les dijimos a los niños que la gorra era para ellos, no os podéis imaginar su reacción, saltos de alegría. Acostumbrados a no tener nada, una gorra era todo su tesoro.

Experimenté lo mismo que en las clases. Con violencia no les llevas a ningún sitio, se cierran en sí mismos y es imposible tratar con ellos. Es con cariño como entienden y te lo devuelven multiplicado por cien.

Es cierto que había días que no podía con mi alma porque era agotador, pero valía la pena vivir todo esto. He aprendido mucho y si tengo oportunidad, repetiré la experiencia. Me valdrá para la vida. Empecé asustada, acabé entusiasmada.

Después de la lectura de este testimonio dialogamos sobre las siguientes cuestiones:

- *¿Por qué razón se apunta Teresa como voluntaria de Cáritas?. ¿Qué otras razones pudo tener una persona para ayudar a los demás?*
- *¿Con qué necesidades humanas básicas se encuentra Teresa?.*
- *¿En qué consiste la labor de Teresa?, ¿qué respuesta da Cáritas?*
- *Identifica la injusticia que se da en Vigo. ¿Qué consecuencias tiene?*
- *Desde la experiencia de Teresa, ¿cuáles serían los rasgos fundamentales de un voluntario de acción social?*
- *¿Por qué dice Teresa que "vale la pena vivir todo esto"?*
- *¿Conoces a algún voluntario como Teresa?, ¿A qué Asociación pertenece?*



## A las Asociaciones que acogéis alumnos del Colegio...

En el marco del Proyecto Educativo del Colegio y la programación de 3º de ESO.; estamos organizando una actividad de acercamiento a la realidad de algunas organizaciones de solidaridad con los más necesitados.

La finalidad de esta visita es:

- Adquirir una conciencia crítica de las causas de la marginación social y la respuesta que da la Sociedad y la Iglesia a ellas.
- Conocer la estructura de funcionamiento de Asociaciones de solidaridad.
- Valorar el testimonio de los voluntarios y en especial, del compromiso de los cristianos con los más necesitados.

Para buena parte de los alumnos, éste es el primer acercamiento directo con Asociaciones de ayuda y promoción social. Creemos que tienen una edad adecuada para empezar a conocer esta realidad.

En el aula ya hemos preparado la actividad; no obstante, os comunicamos qué orientación le hemos dado para que estéis al tanto.

- Hemos constituido grupos de 5 ó 6 alumnos. Tras contactar por teléfono con la Organización, fijaréis un día adecuado para tener un Encuentro.
- Los alumnos tienen la tarea de hacer una entrevista para después hacer un trabajo; del cuál, os pasaremos una copia.
- Te pedirán material que tengáis en la Asociación: trípticos informativos, revista, fotos, etc... Facilitales el material que está a tu disposición.

Las preguntas que os harán irán por esta línea:

- a. *¿En qué consiste la labor que haces?*
- b. *¿Cómo te hiciste voluntario?, ¿Por qué motivo?*
- c. *¿Qué problemas y dificultades encuentras en esta tarea?*
- d. *¿Qué tiempo dedicas semanalmente a tu servicio voluntario?*
- e. *¿Qué tipo de colaboraciones voluntarias recibís?*
- f. *¿Por qué crees que es importante el voluntariado?*
- g. *¿Qué aspectos del evangelio te ayudan más para realizar tu tarea?*
- h. *¿Crees que la gente está concienciada realmente de este problema?*

Posteriormente, el equipo tendrá que hacer un trabajo para ser evaluado en varias asignaturas.

Gracias por adelantado por tu cordial colaboración. Sabes bien que los primeros contactos con este mundo pueden ser decisivos en el futuro.

Atentamente

El Coordinador del programa.

## A los padres de los alumnos.

Estimados padres:

La función de la escuela no se reduce a enseñar unos conocimientos de libro sino que debe ser una ventana abierta al mundo. Creemos que la realidad social es un buen libro dónde aprender contenidos importantes que les ayudarán a construir su proyecto de vida.

Estamos preparando una VISITA a la sede de una Asociación que trabaja con personas necesitadas (infancia, ancianos, transeúntes, discapacitados...). Os queremos explicar brevemente en qué va a consistir.

- Tras dos sesiones en el colegio, organizamos pequeños grupos de cinco o seis a los que designamos una Asociación a visitar y una persona de contacto.
- Este "contacto" será un adulto voluntario vinculado a la Asociación que visitarán. Se hará responsable de los chicos durante todo el tiempo de la visita.
- Los alumnos llamarán por teléfono al voluntario para concertar una cita en la puerta del colegio.
- Tras quedar en el colegio, el voluntario los acompañará a la sede respectiva. Después se encargará de acompañarlos de vuelta.

Con esta visita pretendemos que los alumnos adquieran una conciencia crítica de las causas de la marginación social y la respuesta que da la Sociedad y la Iglesia a ellas.

Posteriormente, el grupo deberá hacer un trabajo en equipo que se evaluará desde distintas asignaturas.

Si por alguna razón, el alumno no puede realizar la VISITA, debe comunicarlo con tiempo al tutor. A cambio, deberá realizar un trabajo de investigación sobre el tema.

Atentamente  
El coordinador de Secundaria.

## Listado de Asociaciones.

<b>Asociación</b>	<b>Necesidad que atiende</b>	<b>DIRECCIÓN</b>	<b>Teléfono</b>	<b>Contacto voluntario</b>
Asociación PERIFERIA	Infancia y juventud	FUENTE SAN LUIS		
Asociación MANANTIAL	Infancia y juventud	BURJASOT		
Asociación AMALTEA	Infancia y juventud	VELLUTERS		
VILLA TERESITA	Mujer marginada	VELLUTERS		
PROYECTO FAMILIA	Infancia y familia	EL CARMEN		
Club de hockey adaptado. MASCLETS				
Centro Acogida al refugiado (CAR)		MISLATA		
Empresa "Nova Terra"	Juventud	LA COMA		
Asociación NOU GRUP	Infancia	EL CABAÑAL		
Asociación EL ARCA DE NOÉ	Infancia	NAZARET		
Residencia Madre Rafols	Enfermos SIDA	LA CAÑADA		
Siervas de María	Atención a enfermos	EL CARMEN		
Residencia "Santa Mónica"	Ancianos			
AUXILIA	Discapacitados	EL CABAÑAL		
COTLAS	Enfermos alzheimer	Llanera de Ranes 30		
Cottolengo Padre Alegre	Discapacitados pobres	Dr Vicente Zaragoza 87 BENIMACLET		
Parroquia SANTA MARTA	Infancia	FUENTE SAN LUIS		
Cáritas Parroquia San José de Calasanz.				
BONA GENT	Discapacitados psíquicos.			
AVAR	Inmigrantes y refugiados			
TALEIA	Juventud	FUENTE SAN LUIS		
OBRA MERCEDARIA	Prisiones	EL CARMEN		
Residencia ancianos	Ancianos	MALVARROSA		

## Ficha de visita.

<b>ASOCIACIÓN O GRUPO</b>	
<b>Dirección</b>	<b>Teléfono</b>
<b>Voluntario de contacto</b>	<b>Teléfono</b>

Con este trabajo podrás...

- Adquirir una conciencia crítica de las causas de la marginación social y la respuesta que da la Sociedad y la Iglesia a ellas.
- Conocer la estructura de funcionamiento de Asociaciones de solidaridad.
- Valorar el testimonio de los voluntarios y en especial, del compromiso de los cristianos con los más necesitados.

Es una **experiencia de contacto con la realidad** que te será de gran ayuda.

Para ello, tendrás que seguir los siguientes pasos:

- Llamar por teléfono al voluntario de contacto. Tendréis que quedar un día con él en la puerta del colegio para que os acompañe en la visita. No es fácil concertar la cita, por tanto, es aconsejable que lo llaméis cuanto antes.
- Este voluntario estará con vosotros durante toda la visita. Os ayudará en lo que necesitéis.
- Durante la visita, recoged toda la información que necesitéis. No os olvidéis de llevar una cámara de fotos y un cassette para grabar las entrevistas que realicéis.

Posteriormente a la visita, tendréis que realizar una REVISTA con los datos recogidos en la visita.

**Tamaño:** De 16 a 20 páginas A4 maquetadas como una revista , 4 o 5 A3 plegados.

### Secciones obligatorias:

Portada.

Entrevista a un voluntario.

Experiencias.

Realizar una ficha técnica de la Asociación.

Datos básicos: nombre de la entidad, localización, historia, finalidades.

Organización: Responsables, áreas de intervención, personas que participan en el proyecto, financiación, órganos de programación y decisión.

Necesidad que atiende.

Valoración del trabajo: dificultades que existen, condiciones para ser voluntario, proyectos de futuro, documentación y propaganda.

Crónica de la visita.

Artículo: “Presencia de los cristianos entre los pobres”.

Análisis de la problemática que atiende la Asociación.

**Maquetación:** Tened presente el diseño de una revista: títulos, gráficos, imágenes, subrayados, columnas, publicidad, sumario de secciones.

### **CRITERIOS DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO REALIZADO.**

Lengua castellana:

Presentación, contenidos y estilo redaccional del trabajo.

Presentación ORAL del trabajo

Educación artística:

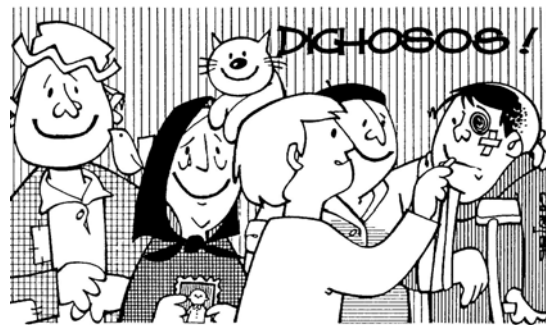
Diseño y maquetación de la revista.

Religión:

Redacción sobre “la presencia de los cristianos entre los pobres”

Lengua valenciana:

Realizar un ensayo personal con el título genérico: “Hay más alegría en dar que en recibir”.



vagabundos, los pecadores, los que lloran, los que hambread justicia, los que tienen el corazón herido, los de la paz... ¡Dios mío, qué claro está en el Evangelio y cómo nos las apanamos para saltárnoslo a la torera!



**Escribe tres ideas que te sugieren los dibujos**

1. ....
2. ....
3. ....

## Jesús cercano a los necesitados

Vino a Nazará, donde se había criado y, según su costumbre, entró en la sinagoga el día de sábado, y se levantó para hacer la lectura. Le entregaron el volumen del profeta Isaías y desenrollando el volumen, halló el pasaje donde estaba escrito: «El Espíritu del Señor sobre mí, porque me ha ungido para anunciar a los pobres la Buena Nueva, me ha enviado a proclamar la liberación a los cautivos y la vista a los ciegos, para dar la libertad a los oprimidos y proclamar un año de gracia del Señor.»

Enrollando el volumen lo devolvió al ministro, y se sentó. En la sinagoga todos los ojos estaban fijos en él. Comenzó, pues, a decirles: «Esta Escritura, que acabáis de oír, se ha cumplido hoy.» (Lc 4, 16-21) «Era un hombre rico que vestía de púrpura y lino, y celebraba todos los días espléndidas fiestas.

Y uno pobre, llamado Lázaro, que, echado junto a su portal, cubierto de llagas, deseaba hartarse de lo que caía de la mesa del rico... pero hasta los perros venían y le lamían las llagas. Sucedió, pues, que murió el pobre y fue llevado por los ángeles al seno de Abraham. Murió también el rico y fue sepultado.

«Estando en el Hades entre tormentos, levantó los ojos y vio a lo lejos a Abraham, y a Lázaro en su seno. Y, gritando, dijo: "Padre Abraham, ten compasión de mí y envía a Lázaro a que moje en agua la punta de su dedo y refresque mi lengua, porque estoy atormentado en esta llama." Pero Abraham le dijo: "Hijo, recuerda que recibiste tus bienes durante tu vida y Lázaro, al contrario, sus males; ahora, pues, él es aquí consolado y tú atormentado. Y además, entre nosotros y vosotros se interpone un gran abismo, de modo que los que quieran pasar de aquí a vosotros, no puedan; ni de ahí puedan pasar donde nosotros."

«Replicó: "Con todo, te ruego, padre, que le envíes a la casa de mi padre, porque tengo cinco hermanos, para que les dé testimonio, y no vengan también ellos a este lugar de tormento." Díjole Abraham: "Tienen a Moisés y a los profetas; que les oigan." Él dijo: "No, padre Abraham; sino que si alguno de entre los muertos va donde ellos, se convertirán." Le contestó: "Si no oyen a Moisés y a los profetas, tampoco se convencerán, aunque un muerto resucite."» (Lc 16, 19-31)

Jesús recorría todas las ciudades y aldeas, enseñando en sus sinagogas, proclamando la Buena Nueva del Reino y sanando toda enfermedad y toda dolencia. Y al ver a la muchedumbre, sintió compasión de ella, porque estaban vejados y abatidos como ovejas que no tienen pastor. Entonces dice a sus discípulos: «La mies es mucha y los obreros pocos. Rogad, pues, al Dueño de la mies que envíe obreros a su mies.» (Mt 9, 35-38)

Y llamando a sus doce discípulos, les dio poder sobre los espíritus inmundos para expulsarlos, y para curar toda enfermedad y toda dolencia.(...) A estos doce envió Jesús, después de darles estas instrucciones: «No toméis camino de gentiles ni entréis en ciudad de samaritanos; dirigios más bien a las ovejas perdidas de la casa de Israel. Id proclamando que el Reino de los Cielos está cerca. Curad enfermos, resucitad muertos, purificad leprosos, expulsad demonios. Gratis lo recibisteis; dadlo gratis. (Mt 10, 1-2.7-8)

*Después de haber leído estos texto, contesta en tu cuaderno a las siguientes preguntas:*

- *¿Quiénes eran los POBRES en tiempos de Jesús?*
- *¿Qué crees que debía significar para los pobres “anuncio de una Buena Nueva”?*
- *Cuáles eran las causas principales de marginación social en tiempos de Jesús?*
- *¿Qué responsabilidad tienen los discípulos para con los necesitados?*

## Junto a los marginados

Uno de los rasgos mejor atestiguados históricamente de Jesús de Nazaret es su cercanía a los marginados. Jesús, ciertamente, no se ha movido en los círculos selectos de la sociedad judía, entre las clases dominantes e influyentes, ni junto a los ricos y poderosos. Tampoco ha adoptado una postura neutral, equidistante y calculada. En todo comportamiento se observa una preferencia clara por los marginados.

Jesús se nos presenta siempre como un hombre cercano a los pobres, pecadores, publicanos, prostitutas, ladrones, samaritanos, viudas, niños, ignorantes, leprosos, enajenados, locos, enfermos..., es decir, los sectores marginados, desprestigiados, abandonados en aquella sociedad. No podemos dudar de que Jesús fue un hombre cercano a los desheredados, a los que se negaba la esperanza en aquel pueblo. Estuvo cerca de los que más le necesitaban para ser humanos.

El ambiente que rodea a Jesús aparece designado de diversas maneras en las tradiciones recogidas en los evangelios, pero sobre todo, se les llama con una doble terminología: pecadores, publicanos, prostitutas (Mc 2, 16; Mt 11, 19; Lc 15,1 ; Mt 21, 32) y pequeños (Mc 9, 42 ; Mt 10, 42 ; 18,10.14). Este último término designa agente sencilla, ignorante, agobiada, minusvalorada, mal vista, de fama sospechosa, gente inculta que no conoce la ley ni la cumple. "Resumiendo, podríamos afirmar que los seguidores de Jesús consistían predominantemente en personas difamadas, en personas que gozaban de baja reputación y estima: los *amme ha'ares*, los incultos, los ignorantes, a quienes su ignorancia religiosa y su comportamiento moral les cerraban, según la convicción de la época, la puerta de acceso a la salvación" (J. Jeremías)

Este rasgo de Jesús es tan característico que el mismo J. Jeremías ha podido afirmar que el resumen del evangelio y de toda la actuación de Jesús no es sencillamente: el reino de Dios ya ha llegado, sino el reino de Dios ha llegado a los pobres, a los pecadores, a los excluidos, a los marginados (cfr Mt 11, 5-6)

Con esta actitud, Jesús no afirma la superioridad de los pobres y los pecadores in más ni más. El pobre no es considerado como si fuese por eso mismo mejor que el rico. "No hay en Jesús ninguna afirmación de la superioridad moral de los marginados; ninguna canonización de la pobreza que convierta a ésta en una especie de nueva Torá (J.I. González Faus). Si Jesús se pone de parte no es porque sean mejores, sino porque cree en la bondad de Dios que los acepta y los acoge por encima de todas las exclusiones de los hombres. Dios ofrece su salvación a los que se les cierra toda salida. Dios acoge a los que los hombres excluyen.

Jesús ha actuado convencido de que el reino de Dios pertenece antes que a nadie a los pobres, a los desvalidos, a los que no cuentan con la defensa de nadie, los desheredados del mundo. Son ellos los privilegiados, los primeros beneficiarios del reino de Dios. Nos encontramos aquí con un rasgo fundamental del mensaje y de la actuación de Jesús. Dios no es neutral frente a un mundo dividido y desgarrado por las injusticias de los hombres. Dios favorece en concreto a los pequeños, a los pobres, los marginados, los enfermos, los abandonados. Y Jesús también. Él entiende que, al final de la vida, se celebrará una fiesta en la que sorprendentemente el rey se sentará a la mesa rodeado de pobres, lisiados, ciegos y cojos (Lc 14, 15-24)



¿Por qué? ¿Es que los pobres son mejores que los demás para merecer el reino de Dios? No. El privilegio de los pobres no se debe a que sean más justos o más piadosos que los demás. Se debe a la bondad y a la justicia de Dios que no puede reinar entre los hombres sino defendiendo a los abandonados, oprimidos y desheredados, protegiendo a los que no tienen otro defensor (Sal 146, 7-10; 72, 12-14; Is 61, 1-2). Jesús con su mensaje y su actuación trataba de hacer ver a los pobres que para ellos era una buena noticia la llegada de Dios (Mt 11,5-6)

### **Acogida a los pecadores**

En la sociedad de Jesús, el término *pecador* tenía un contenido muy concreto. Este lenguaje se empleaba para designar no sólo a aquellas personas que no observaban la ley, sino también a aquéllos que ejercían una profesión despreciada, infamante y que, según la opinión general, conducía a la inmoralidad. Así eran considerados pecadores los cambistas de dinero, los recaudadores de impuestos, los recaudadores de impuestos, los publicanos o recaudadores de aduanas, los pastores, las prostitutas.

Los pecadores forman, por tanto, un sector de la sociedad marginado, proscrito, despreciado. En aquella sociedad judía, la condena moral o religiosa se concretaba prácticamente en una marginación social. Los llamados pecadores son hombres que sufren la exclusión, la marginación, la enemistad, el desprecio, además de la condena moral.

Los publicanos era un caso especial. Despreciados en la sociedad judía porque se les atribuían especulaciones y abusos. Eran considerados como colaboradores con el enemigo romano y como hombres de costumbres impuras por su trato con los gentiles. Se les negaban ciertos derechos civiles. No se les admitía en la convivencia normal (banquetes, bodas, saludo, etc.) Su dinero no era aceptado en el templo por impuro.

En este contexto social se explica la extrañeza, el escándalo, la repugnancia y el desprecio que provocaba en muchos judíos el ver a Jesús en compañía de estos hombres.

Sin embargo, el acercamiento de Jesús a los pecadores no es algo ocasional y anecdótico. Es todo un estilo de ser y de actuar. Su cercanía a los marcados por un complejo de culpabilidad y su acogida a los pecadores, excluidos por todos los hombres sin esperanza, es un rasgo típico que da un significado profundo a toda su actuación.

Jesús es un hombre capaz de superar toda clase de barreras y prejuicios, acercarse a estos hombres y penetrar hasta los niveles más profundos de sus vidas donde viven el drama de la condena, el aislamiento y la imposibilidad de salvación.

Jesús no se acerca a ellos como moralista, preocupado de examinar su pecado y precisar con exactitud el grado de culpabilidad. Se acerca como amigo, ofreciéndoles, en primer lugar, su amistad y su comprensión. Come con ellos el mismo pan, se siente solidario con ellos ante Dios, celebra con ellos anticipadamente esa fiesta final en la que el rey se sentará a la mesa con los mendigos, los enfermos, los desgraciados (Lc 14, 15-24) y no simplemente con los justos y piadosos observantes de la ley.

Jesús les ofrece la ayuda que aquellos hombres necesitan y él les puede dar. Los cura, les infunde una nueva confianza, una nueva de. Por eso, el perdón de Jesús no implica una actitud laxista, sino una ayuda eficaz y exigente que obliga al pecador a una reorientación de toda su vida (Lc 19, 8-9; Jn 8, 10-11)

Actúa convencido plenamente de que los pecadores pueden llegar a acoger la salvación de Dios antes que aquellos piadosos fariseos que apoyan su futuro en la observancia cuidadosa de la ley: "En verdad os digo, los publicanos y las rameraas llegan

antes que vosotros al reino de Dios" (Mt 21, 31). Toda la actuación de Jesús implica una fe en el perdón y la bondad de Dios desconocidos en la tradición judía.

### **La ayuda a los enfermos**

Jesús tiene una relación especial con los enfermos (tarados, leprosos, enajenados, inválidos).

En la tradición bíblica se habla con frecuencia de las enfermedades. Las más extendidas parecen ser las de la piel (lepra, úlceras, eczemas, heridas...) También las enfermedades de los ojos son frecuentes, y se alude bastante a las enfermedades mentales.

La enfermedad es considerada por el hebreo como una situación de debilidad y agotamiento. Al enfermo le está abandonando la fuerza vital que se da en el hombre sano. El enfermo es un hombre al que le falta la vida. Se le escapa el aliento vital (ruah) que Yahveh infunde a los hombres.

En una sociedad como la judía, la enfermedad supone una situación de desamparo casi total. El enfermo queda en situación de paro forzoso, condenado a vivir en la mendicidad, en dependencia total de los otros. La enfermedad implica la máxima pobreza. Es un hombre abandonado.

Pero hay algo todavía más doloroso. La enfermedad es considerada como un castigo o maldición de Dios. ES Yahveh mismo el que abandona o rechaza al enfermo. De esta manera, se establece un cierto lazo entre la enfermedad y el pecado. Toda enfermedad es, en cierto modo, vergonzosa, pues es signo y consecuencia del pecado (Jn 9,2). Si Dios retira su aliento vital del hombre es porque éste lo abandona.

Todo enfermo es sospechoso de pecado o infidelidad a Yahveh. Por una parte, la experiencia de la enfermedad agudiza en el enfermo su conciencia de pecado y lo hunde en un complejo de culpabilidad ante Dios y ante los demás.

Jesús se acerca a los enfermos, no como un médico que desea reparar un problema biológico sino la de recuperar y reconstruir a estos hombres hundido en el dolor, la condena moral, la impotencia, la soledad y la marginación social. Se acerca para infundirles fe, aliento, esperanza. Es el mejor regalo que les hace Jesús. Los acoge, los escucha, los comprende en su soledad y desvalimiento. Y de esta manera, les infunde fe

(Pagola. Jesús de Nazaret. pág 51-58)

## *Vivir la consagración con los indígenas.*

*Hermana Elisa Espinola Benítez*

*Si tu Dios es el Dios de la Vida, ese también es mi Dios. por lo tanto, podremos caminar juntos hasta llegar a Él. Tú a través de ese libro que llamas la Biblia y yo por medio de ese otro libro que llamamos la Naturaleza*

Esa frase me la dijo Guillermo, un anciano indígena cuando, hace dos años llegué al lugar para iniciarme en la misión.

Mi gran deseo de compartir la fe y la alegría de sentir el amor de Cristo me habían impulsado a pedir ser enviada entre mis hermanos indígenas, los más pobres y marginados por la sociedad. En ellos veo el rostro sufriente y despreciado de Jesús. Esta situación de marginación en que viven no disminuye en ellos la fe en el Ñande Ru Vusu "nuestro Gran Padre", único Creador, que da sentido y valor a todo ser humano. El fruto de este reconocimiento al Creador se refleja, como en la vida de Abraham, en la esperanza contra toda esperanza, expresada en estos quinientos años de resistencia, confiados totalmente en Dios a quién ven en todo lo creado o donde se vislumbra un signo de vida.

En el transcurso de esta convivencia con mis hermanos indígenas descubro cuántas riquezas voy recibiendo desde su pobreza.

Con ellos tengo la oportunidad de vivenciar la frase tan repetida por los mismos. "Persona o comunidad que cree, camina". Me conmueve y compromete la fe y la confianza que mantienen, aunque actualmente se encuentran en peligro de extinción a causa de una sociedad amenazante y egoísta.

Como consagrada me siento llamada a una actitud de apertura, a acoger "lo diferente" como un regalo de Dios, a despojarme de mis esquemas mentales, de mis ansias de protagonismo, a dejarme interpelar y evangelizar por mis hermanos, a mantenerme en una actitud alerta para sentir la presencia de Dios en la historia actual de mi pueblo.



### **Algunos hechos que marcaron mi vida:**

Frente a un problema a resolver, sentí mucho miedo. El anciano al percibir mi ansiedad me interpeló diciendo. "Elisa, ¿por qué no cuentas con Dios y pones todo en sus manos? Reza para poder discernir lo que viene de

Dios y lo que no viene de El, así te volverá la paz y la serenidad".

- Un joven de 18 años, alumno de uno de mis cursos, se manifestaba sumamente inquieto e incapaz de concentrarse. Un compañero suyo se le acercó y lo invitó a salir fuera y, después de un largo diálogo, le hizo descubrir como único camino el volver hacia su Creador para re-armonizar su ser por medio del silencio y la contemplación de la naturaleza. Así lo hizo y, al volver a clase tres días después, pude constatar que su armonía interior le había posibilitado recuperar una convivencia fraterna con su comunidad.

Quiero terminar compartiendo con ustedes esta convicción que se va gestando cada vez más fuertemente en mí. cuanto más piso esta tierra indígena cuanto más amó a este pueblo. Cuanto más sufrió en mi propia piel el dolor de vivir muriendo, más urgida me siento a salir de la mediocridad, a emprender un proceso de conversión y a recrear una vida religiosa que sea hoy memoria viviente de Jesús Salvador; una vida religiosa que sin protagonismos acompañe a sus hermanos a ponerse de pie; una vida religiosa que, desde nuestro ser de mujeres, nos haga portadoras de vida nueva.

# Decálogo del joven misionero



## Historia del mundo en pequeño.<sup>192</sup>

Érase una vez un pueblo pequeño que respondía al nombre de «Tierra». Estaba dotado de todo lo necesario para vivir holgadamente. Sin embargo, por la peculiaridad de sus habitantes, resultaba muy difícil que todos pudieran acceder de igual modo a los mismos bienes, servicios y comodidades. Sus habitantes (aproximadamente 1.000) procedían de distintos lugares y formaban un mosaico bastante heterogéneo: más de la mitad eran asiáticos (584), otros procedían de África (124), de Europa (150), de Latinoamérica (84), de Norteamérica (52) y de Australasia (6). Vivían en una babel de lenguas: hablaban más de doscientas. Sin embargo, la lengua de algunos europeos se había impuesto a las demás como la lengua más usada por todos, a pesar de que el 60% de los habitantes de «Tierra» hablaban el chino-mandarín. Además, se profesaban distintas creencias religiosas: un tercio se declaran cristianos, éstos eran los católicos, seguido de los protestantes y ortodoxos. Algo menos (178) eran musulmanes, hindúes (132), budistas (69) y judíos (3). El resto de los habitantes se distribuían entre distintas creencias minoritarias (73). Había un número considerable de personas que no practicaban ninguna religión (54 ateos y 167 agnósticos). En alguna ocasión surgían conflictos entre lenguas y religiones, aunque cada cual conservaba su identidad lingüística y religiosa. Pero los problemas más graves de convivencia provenían de otra parte.



Sólo un tercio de la población tenía acceso al agua potable, por eso la mitad tenía unas condiciones de vida poco saludables. Todos los europeos, norteamericanos, de australasia y algunos asiáticos y latinoamericanos disfrutaban de agua potable. Sólo cinco africanos tenían acceso al agua en condiciones higiénicas. El resto consumía agua en condiciones bastante precarias que procedía de lugares sin ningún control de potabilidad. El problema de la escasez de agua potable radicaba en que no existía una infraestructura adecuada para la distribución, recolección y tratamiento del agua. Se hacía necesario el uso de una alta tecnología que muchos no podían utilizar por la escasez de recursos económicos. La extrema pobreza hizo que muchos renunciaran a potabilizar el agua, lo que se tradujo inmediatamente en un aumento del nivel de contaminación y en un descenso de las condiciones y expectativas de vida. Mientras la esperanza de vida al nacer en el seno de una familia con agua potable era de setenta y siete años, para aquellos que vivían sin agua potable disminuía hasta los cincuenta años. A esto habría que añadir que enfermedades como el sida, la tuberculosis o la malaria, suponían una seria amenaza para la supervivencia de muchos habitantes de «Tierra», especialmente para los que vivían con menos de un dólar al día. Los más afortunados de la población (15%) tenían acceso a unos servicios sanitarios de lo más completo, con dos médicos y seis enfermeras a su servicio. Sin embargo, la mayoría de la población (70%) accedían a un servicio general de salud y, con alguna dificultad, a servicios especializados, contando con un médico y dos enfermeras. Por último, los habitantes más pobres (13 %) no disponían de ningún centro sanitario, de ningún médico y, si acaso, de alguna enfermera.

Otro de los problemas más importantes de la población de «Tierra» era que sus habitantes tenían unos ingresos económicos cuya diferencia era abismal. Mientras que 150 de ellos, casi todos norteamericanos y europeos, ingresaban el 83,4% de la riqueza de que se disponía, el grueso de la población, más de 700, sólo ingresaba el 12,9% para repartir entre asiáticos, latinoamericanos, de australasia y algún africano; y los demás (130), en su mayoría africanos y algunos de otras procedencias, percibían sólo el 3,7%

<sup>192</sup> ORTEGA-MÍNGUEZ.(2001) La educación del hombre y del ciudadano. PAIDÓS. Como señalan los autores, los datos incluidos en esta historia han sido adaptados a partir del Informe sobre Desarrollo Humano 1999 (Madrid, Mundi-Prensa, especialmente de la clasificación según el IDH (págs 134 y sigs)

restante. Eso quiere decir que los habitantes más ricos de «Tierra» (150) disponían de 9.311 monedas al día durante todo un año, frente a los más pobres (130) que tan sólo les llegaba a 395 monedas.

En otros términos, que los pobres no podían llevar una vida decente por su bajísimo poder adquisitivo. Por eso, los hijos de las familias pobres y muy pobres no lograban estudiar en la universidad, sólo la mitad de los hijos varones acudían a la escuela primaria, y de éstos sólo unos pocos lograban ascender al nivel de secundaria. Aún quedaban muchos niños de familias muy pobres que no estaban escolarizados, en su mayoría niñas. Sólo los hijos de familia rica terminaban la escolaridad secundaria y accedían a estudios superiores.

Con este nivel de formación, los trabajos poco cualificados y, por tanto, de escaso poder adquisitivo, eran ocupados por hijos de familias pobres. Los puestos de mayores ingresos estaban reservados para los más cualificados, de titulación universitaria, que coincidían con los hijos de familias ricas. Además, más de la mitad de los adultos eran analfabetos, particularmente mujeres, por lo que se dedicaban a tareas domésticas, agrícolas y de crianza.

Ante esta situación, con una población dividida en unos pocos ricos, muy ricos, y otros muchos pobres o muy pobres, el gobierno de «Tierra» tenía la sospecha de que podrían surgir reacciones en contra de este orden establecido. Dado que la mayoría del gobierno estaba compuesto por personas adineradas, con gran parte del poder político y económico en sus manos, optaron por emplear más dinero en armamento que en educación o sanidad. El presupuesto anual ascendía a 460 millones de monedas, de los que más de la mitad se dirigía a cubrir gastos de personal (policía, militares, administradores, jueces, médicos, profesores, etc.), un tercio a armamento, un 10% a educación y un 5% a sanidad. A pesar de todo, el gobierno de «Tierra» observaba que los ingresos de los que ya eran ricos aumentaban de modo muy rápido y, en cambio, para la mayoría de la población disminuían, aumentando así el número de pobres.



### ***Reflexión grupal sobre el texto.***

En pequeño grupo, comentad vuestras primeras impresiones sobre la historia del mundo en pequeño. Tras unos minutos de intercambio, elaboran una respuesta consensuada sobre estas cuestiones:

- ¿Por qué hay ricos y pobres en el mundo?
- ¿Es justo que los ricos sean cada vez más ricos y los pobres aumenten su pobreza?
- ¿Qué entendéis por una vida digna? ¿Todos tienen derecho a una vida digna? ¿Por qué?
- ¿Qué medidas estableceríais para que todos tuvieran acceso a una vida digna?
- ¿Creéis que los ricos deben ocuparse de los pobres? ¿Qué iniciativas proponéis?

# REPORTEROS

**Antes del viaje** deben hacer la maleta para lo cual debéis informaros sobre el país dónde viajaréis.



## A) Situación.

- Localización en un atlas del país.
- Fijar sus coordenadas geográficas (latitud y longitud).
- Elementos geográficos destacables: ríos, montañas, etc.
- Climas: realizar climogramas de los climas.
- Paisaje natural: tipo que se va a encontrar y descripción.

## B) Contexto social y político.

- Capital actual y ciudades más importantes.
- Moneda (valor al cambio, descripción).
- Nivel de vida de sus habitantes, datos económicos más significativos del país.
- Dibujo de la bandera.
- Historia.
- Sistema político actual.
- Religiones.
- Demografía:
  - N° de habitantes.
  - Densidad de población.
  - Pirámide de población. Porcentaje por étnias y regiones.

Cuando lleguéis al país viajaréis por todos los rincones para conocer el arte y la cultura, economía, forma de vida de sus habitantes, etc.

## C) La vida en una aldea del país.

- Las familias; descripción:
  - Relaciones de parentesco.
  - Personas que viven en cada casa.
- Organización del trabajo.
- Organización del poblado:
  - Familias que lo integran.
  - Autoridades.
  - Organización del trabajo comunitario.
  - Tradiciones, costumbres, creencias y fiestas.

*B) La economía.*

- Agricultura:  
De subsistencia para autoconsumo (alimentos ...)  
De mercado para la exportación; sus productos (cacao, café..)
- Artesanía; sus productos.
- Comercio: local e internacional.

**A la vuelta a España.**

Tendréis que elaborar a vuestro regreso los artículos informativos sobre la vida y las costumbres ese país (para dar a conocer estos aspectos, debe desarrollarse un reportaje con el título “La vida cotidiana de un/a joven en el país que os toque”, en el que se reflejen de manera novelada, todos los aspectos estudiados anteriormente) o una presentación original de los aspectos estudiados sobre cada país (murales, montaje audiovisual, vídeo, presentación en power point, etc.).

**2. Elaborar una memoria del trabajo**

Cada grupo de reporteros debe presentar una memoria del trabajo donde explique los siguientes puntos:

1. Pasos dados para organizarse.
2. Reparto de faenas entre los componentes del grupo.
3. Principales conclusiones del trabajo.
4. Valoración personal del trabajo realizado y sugerencias.
5. Bibliografía y fuentes consultadas.





**PONGAMOS QUE HABLO DE  
MADRID**

**Joaquín Sabina**

**" LA MANDRÁGORA " (1981) CBS**

Allá donde se cruzan los caminos,  
donde el mar no se puede concebir,  
donde regresa siempre el fugitivo,  
pongamos que hablo de Madrid.  
Donde el deseo viaja en ascensores,  
un agujero queda para mí,  
que me dejo la vida en sus rincones,  
pongamos que hablo de Madrid.  
Las niñas ya no quieren ser princesas,  
y a los niños les da por perseguir  
el mar dentro de un vaso de ginebra,  
pongamos que hablo de Madrid.  
Los pájaros visitan al psiquiatra,  
las estrellas se olvidan de salir,  
la muerte viaja en ambulancias blancas,  
pongamos que hablo de Madrid.  
El sol es una estufa de butano,  
la vida un metro a punto de partir,  
hay una jeringuilla en el lavabo,  
pongamos que hablo de Madrid.  
Cuando la muerte venga a visitarme,  
que me lleven al sur donde nací,  
aquí no queda sitio para nadie,  
pongamos que hablo de Madrid

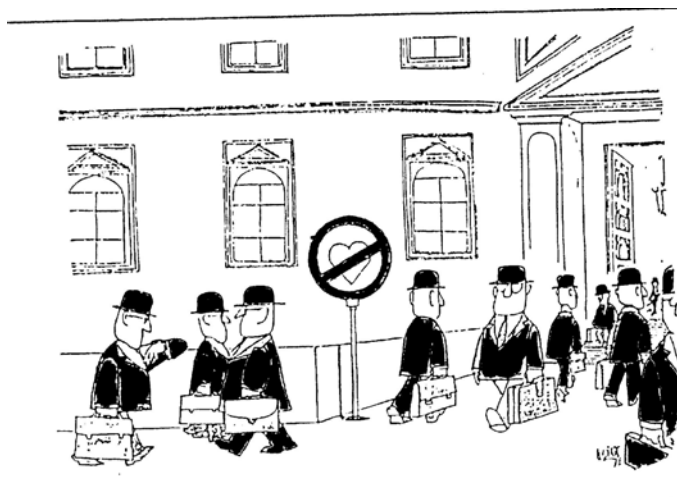
**GENTE SOLA**

**Pedro Guerra.**

Hay gente en la cola de todos los cines,  
gente que llora, gente que ríe,  
gente que sube y baja en un coche,  
Gente en el Rastro y en los ascensores.  
gente en la guagua, en el metro,  
en la lluvia, en un árbol,  
gente en la cuesta, vestida,  
desnuda, cantando.  
Gente con sombra, con dudad,  
gente que añora y que ayuda,  
gente que vive a la moda  
que viene y que va.  
pero qué sola está.

Hay gente que sueña  
que abraza a otra gente,  
gente que reza y que no entiende,  
gente durmiendo en el borde del río,  
gente en los parques, gente en los libros.  
Gente esperando en los bancos  
de todas las plazas,  
gente que muere  
en el borde de cada palabra.  
Gente que cuenta las horas,  
gente que siente que sobra.  
Gente que busca a otra gente  
en la misma ciudad,  
Pero qué sola está.

Gente en el humo  
y en el ruido de los bares,  
gente que en su corazón  
multiplica los panes.  
Gente con ramos de flores,  
gente borracha de amores.  
Gente que cava su fosa,  
que no puede más,  
pero qué sola está.



- ¿Qué expresan estas viñetas?,
- ¿En qué medida es verdad? Pon algún ejemplo ilustrativo.
- ¿Qué relación tienen con la letra de Joaquín Sabina y Pedro Guerra?
- Enumera problemas que se derivan de la soledad y la falta de amigos.
- Y en nuestro colegio, ¿hay personas que se sienten solas,?
- ¿Cuál sería el antídoto contra la soledad?



## ¿Qué sabes de tu barrio?

- a. ¿Cómo se llama tu barrio?
- b. ¿Qué clase social vive en él?
- c. Lugares de ocio y diversión.
- d. Zonas verdes.
- e. Problemas sociales que existen.
- f. Tipos de comercio...
- g. Centros educativos...
- h. Comunicación con el resto de la ciudad.
- i. Relación con los vecinos.
- j. ¿Hay una Asociación de vecinos?



## CULTURA Y EDUCACIÓN.

### → LOCALIZACIÓN en el plano de:

Todos los centros educativos que hay en el barrio.

Lugares culturales: academias, bibliotecas, salas de cultura...

### → VISITA a dos centros educativos:

Colegio de escolapios-as

Colegio público.

**ENTREVISTA** con algún educador del centro y si es posible, con el director.

Breve historia del colegio.

Características del centro.

Recursos que ofrece.

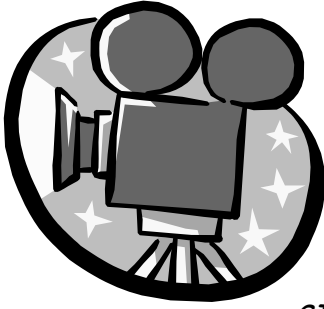
Problemas que se tiene el colegio.

Relación con el entorno; es decir, el barrio.

En la observación que hagáis, tened presente:

- Los **problemas** que existen, investigando en las posibles **causas**.
- Las **soluciones** que se intentan dar ya en el barrio.
- **Otras soluciones** posibles que no se dan.
- Recopilando **material escrito y gráfico**

Velluters-Carmen	Exposición	Abastos	Malvarrosa
Colegio "Cervantes"	Colegio: Marqués del Turia.	Colegio público	Colegio: Cavite



## Tiempo libre y diversión.

---

→ **LOCALIZACIÓN** en el plano de:

*Espacios para juegos de los niños: parques, ludotecas, etc..*

Salas de cine, teatros...

Bares, cafés y lugares de encuentro.

Lugares de encuentro y ocio para los jóvenes.

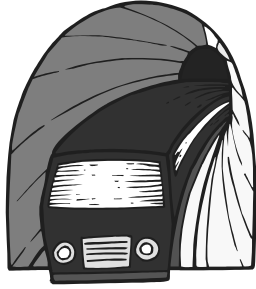
→ **VISITA a dos centros educativos:**

**ENTREVISTA** con algún responsable o dependiente.

En la observación que hagáis, tened presente:

- Los **problemas** que existen, investigando en las posibles **causas**.
- Las **soluciones** que se intentan dar ya en el barrio.
- **Otras soluciones** posibles que no se dan.
- Recopilando **material escrito y gráfico**

<b>Velluters-Carmen</b>	<b>Exposición</b>	<b>Abastos</b>	<b>Malvarrosa</b>
Teatro Talía	Piscina municipal. Ludoteca	Recreativos	Recreativos



## Servicios públicos.

---

### → LOCALIZACIÓN en el plano de:

Red de comunicación del barrio. (autobuses, metro...)

Limpieza pública y recogida de basuras.

Mercados municipales.

Asistencia sanitaria y hospitales.

Policía y protección ciudadana.

Servicios sociales

### → VISITA a un centro de servicio público:

**ENTREVISTA** con algún trabajador.

Entrevista a **trabajadores del servicio público** en la calle: policía de barrio, barrendero, chofer autobús, etc..

En la observación que hagáis, tened presente:

- Los **problemas** que existen, investigando en las posibles **causas**.
- Las **soluciones** que se intentan dar ya en el barrio.
- **Otras soluciones** posibles que no se dan.
- Recopilando **material escrito y gráfico**

<b>Velluters-Carmen</b>	<b>Exposición</b>	<b>Abastos</b>	<b>Malvarrosa</b>
Centro de servicios sociales	Hospital clínico	Comisaría abastos. Policía municipal.	Hogar del jubilado



## Organizaciones cívicas: falla, vecinos, O.N.G's.

---

### → LOCALIZACIÓN en el plano de:

Sedes de partidos, sindicatos y asociaciones vecinos.

Organizaciones no gubernamentales.

Casal fallero.

### → VISITA a la sede de una O.N.G., partidos, sindicatos...

Entrevista a **vecinos del barrio** en el mercado.

En la observación que hagáis, tened presente:

- Los **problemas** que existen, investigando en las posibles **causas**.
- Las **soluciones** que se intentan dar ya en el barrio.
- **Otras soluciones** posibles que no se dan.
- Recopilando **material escrito y gráfico**

Velluters-Carmen	Exposición	Abastos	Malvarrosa
Médicos del mundo	Sede UGT Consellería Asuntos sociales	Falla	Asociación de vecinos



## Presencia religiosa.

---

➔ **LOCALIZACIÓN** en el plano de:

*Presencia de la Iglesia católica: parroquias, colegios religiosos, monasterios, comunidades religiosas, asociaciones cristianas...*

*Presencia de otras confesiones religiosas.*

➔ **VISITA** a una **parroquia**.

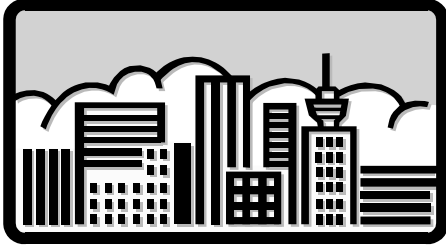
**ENTREVISTAS** a personas comprometidas en el barrio.

En la observación que hagáis, tened presente:

- Los **problemas** que existen, investigando en las posibles **causas**.
- Las **soluciones** que se intentan dar ya en el barrio.
- **Otras soluciones** posibles que no se dan.
- Recopilando **material escrito y gráfico**

<b>Velluters-Carmen</b>	<b>Exposición</b>	<b>Abastos</b>	<b>Malvarrosa</b>
Parroquia "San José de Calasanz". Comunidad religiosa: Esclavas, Siervas..	Parroquia "San Pascual Bailón". Comunidad religiosa	Parroquia "El Buen Pastor." Comunidad religiosa: Escolapias.	Parroquia "Preciosísima Sangre" Religiosos: Escolapios





# Urbanismo.

---

## → ESTUDIO URBANÍSTICO del barrio:

Proporción construcción-espacios verdes.

Tipos de vivienda y alojamiento.

Tipos de calles: amplias, reducidas.

Zonas verdes.

## → ESTRUCTURA ECONÓMICO-PRODUCTIVA.

Sector de producción de la población.

Comercio: tipos.

Tratamiento de residuos.

Visita a un mercado.

**ENTREVISTA** con comerciantes de la zona.

*En las visitas y entrevistas los alumnos deben tener presente:*

- Los **problemas** que existen investigando en las posibles **causas**.
- Las **soluciones** que se intentan dar ya en el barrio.
- **Otras soluciones** posibles que no se dan.
- Recopilando **material escrito y gráfico**

Velluters-Carmen	Exposición	Abastos	Malvarrosa
Sede del plan Riva	Ayuntamiento de la avda Aragón	Comercios	Mercado

	<b>Velluters-Carmen</b>	<b>Exposición</b>	<b>Abastos</b>	<b>Malvarrosa</b>
<b>Periodismo gráfico</b>				
<b>Cultura y educación</b>	Colegio "Cervantes"	Colegio: Marqués del Turia.	Colegio público	Colegio: Cavite
<b>Tiempo libre y diversión</b>	Teatro Talía	Piscina municipal. Ludoteca	Recreativos	Recreativos
<b>Servicios públicos</b>	Centro de servicios sociales	Hospital clínico	Comisaría abastos. Policía municipal.	Hogar del jubilado
<b>Organizaciones cívicas</b>	Médicos del mundo	Sede UGT Consellería Asuntos sociales	Falla	Asociación de vecinos
<b>Urbanismo</b>	Sede del plan Riva	Ayuntamiento de la avda Aragón	Comercios	Mercado
<b>Presencia religiosa</b>	Parroquia "San José de Calasanz". Comunidad religiosa: Esclavas, Siervas..	Parroquia "San Pascual Bailón". Comunidad religiosa	Parroquia "El Buen Pastor." Comunidad religiosa: Escolapias.	Parroquia "Preciosísima Sangre" Religiosos: Escolapios

## ¿SOMOS RESPONSABLES DE NUESTRA CIUDAD?

*"Nadie, pero sobre todo el que más tiene, puede desentenderse del bienestar y la felicidad del resto. Ése es el compromiso que obliga al ciudadano de una democracia. Cada cual tiene, por supuesto, derecho a unos fines y objetivos privados: su familia, su profesión, sus propiedades, su dinero. Pero ¿acaban ahí los fines del ciudadano? ¿Todo lo que ha de proponerse una persona es vivir lo mejor posible sin pensar en nadie más? La fórmula "cada uno a lo suyo", ¿define satisfactoriamente el fin de la vida humana? ¿Puede funcionar bien una sociedad de egoístas, donde no haya un ápice de altruismo? ¿Puede considerarse que es una sociedad decente?. Giner, S. Y Camps, V., Manual de civismo, Ariel, Barcelona, 1998, p.43).*

- *En vuestra opinión la fórmula "cada uno a lo suyo" ¿es la que funciona en el entorno familiar y de amigos?*
- *¿cuál es vuestra posición en esta cuestión?*
- *¿Hasta qué punto crees que es compatible "vivir lo mejor posible" a expensas del malvivir de una buena parte de la población?.*
- *¿Cómo consideras la sociedad en la que vives, decente o indecente? Intenta dar razones para apoyar tu opinión.*
- *Si educamos en los valores de la ciudadanía, ¿no sería bueno que la escuela se mezclara más en la ciudad impulsando valores distintos a los que nos vienen dados desde nuestro entorno de sociedad de consumo y de marcado acento individualista?*

---

**TÉCNICAS EDUCATIVAS  
EMPLEADAS EN EL PROGRAMA**

---

**4**  
Anexo



## Técnicas educativas empleadas en el Programa.

Como presentamos anteriormente, este Programa pretende incrementar la actitud de la responsabilidad social en los alumnos. Esta finalidad requiere unas técnicas adecuadas que van dirigidas a:

Modificar las **creencias y convicciones** a través de una información clara y precisa sobre las necesidades reales que tiene la sociedad.

*Dentro del modelo propuesto por Fishbein y Ajzen para la predicción de conductas, el primer paso lo constituye la intervención en las creencias que se supone están en la base, tanto de la actitud hacia la conducta, como de la norma subjetiva, que le impulsarían al individuo hacia un determinado curso de acción.<sup>193</sup>*

Suscitar una relación empática; es decir, una **actitud** favorable hacia personas e instituciones que trabajan por el “bien común”

Transmitir la idea que la escuela y su equipo de profesores valora este tipo de actividades tanto o más que la adquisición de conceptos y procedimientos (**norma subjetiva**).

Tener una relación con la familia en toda actividad que suponga una salida del centro de manera que los padres aprueben con agrado lo que sus hijos hacen (**norma subjetiva**)

Estimular en los alumnos actitudes de servicio y compromiso reales y ponerles en situación de tener que dar una respuesta precisa a una necesidad social (**intención de conducta**).

Por tanto, toda técnica diseñada para generar actitudes es válida para nuestro Programa. Por supuesto, no hemos usado todas las que existen, pero sí una buena muestra.<sup>194</sup>

Una persona puede tener buen razonamiento moral pero ser un irresponsable. La “responsabilidad” no se resuelve en el discurso sino en la práctica. Es una actitud, pero ante todo, es una conducta visible. Por ello, son preferibles las técnicas que pongan a los alumnos en la tesitura de dar una respuesta concreta a situaciones reales que el educador plantee. Las técnicas de trabajo en grupo, de aprendizaje cooperativo y aprendizaje servicio son las más eficaces para nuestro objetivo. Dada su importancia, las desarrollaré con más detenimiento.

---

<sup>193</sup> ORTEGA, P. (1993): “Estrategias para el cambio de actitudes” En: *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia. NAU Llibres.

<sup>194</sup> ORTEGA, P. MINGUEZ, R. (1994): *Educación para la tolerancia*. Valencia. Nau-Llibres. Existe una buena descripción de las técnicas más relevantes para educar en la actitud de tolerancia. Son perfectamente aplicables a nuestra investigación. Otros trabajos que he consultado son:

GARCÍA LÓPEZ, R (1996): “Técnicas de actitudes” En: *Manual de técnicas para la prevención escolar del consumo de drogas*, pp 15-58. Madrid. FAD (Fundación de ayuda contra la drogadicción).

DOMÉNECH, J. (“001): *Algunas técnicas para el aprendizaje cooperativo*. Madrid. Aula 59.

ESCAMEZ, J. ORTEGA, P. (1993): *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia. Nau-Llibres.

En el cuadro siguiente recoge las técnicas empleadas en el Programa.

<b>Técnica.</b>	<b>Tema</b>	<b>Sesión</b>	<b>Proyecto</b>
Lluvia de ideas	Concepto de organización	1 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>
	Causas de la segregación social	4 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>
Juego de simulación	Dinámica necesidades básicas	3 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>
Encuesta	Causas marginación social	4 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>
Modelado no participativo	Historia real de una voluntaria	5 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>
Modelado participativo	Entrevista a un voluntario	6 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>
Proyecto	Diseño de una revista	7 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>
Aproximación didáctica	Exposición de trabajos	10 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>
Comunicación persuasiva	Presentación de cómics	11 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>
	Vídeo de un testimonio vocacional	12 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>
	Vídeo O.N.G	13 <sup>a</sup>	1 <sup>o</sup>
	Discoforum	1 <sup>a</sup>	3 <sup>o</sup>
	Diálogo sobre tiras cómicas	1 <sup>a</sup>	3 <sup>o</sup>
Puzzle de Aronson	Trabajo cooperativo (Visita barrio)		3 <sup>o</sup>
Debate	Situación de los barrios	6 <sup>a</sup>	3 <sup>o</sup>
Comentario de texto	Individualismo hedonista	6 <sup>a</sup>	3 <sup>o</sup>
		3 <sup>a</sup>	2 <sup>o</sup>
Modelado participativo	Testimonio de un cooperante	1 <sup>a</sup>	2 <sup>o</sup>
Aprendizaje-servicio	Trabajo de maestro con los niños	4 <sup>a</sup>	2 <sup>o</sup>
Grupo de investigación	Investigación sobre un país.		2 <sup>o</sup>
Foro	Exposición de los trabajos de la revista		1 <sup>o</sup>
	Exposición de las monografías sobre el país.		2 <sup>o</sup>

## **Técnicas de participación activa.**

Permiten entrar en contacto al sujeto con otras personas, objetos, situaciones y contextos diversos, contrastando valores ideas, informaciones y opiniones. El sujeto recibe informaciones que le afectan a sus creencias.

Por lo cuál, los alumnos tienen un criterio más formado para tomar las decisiones correctas. Actuar responsablemente implica tener una buena información sobre las consecuencias posibles de las decisiones tomadas.

Como recoge ORTEGA<sup>195</sup> este grupo de técnicas *Favorecen los procesos de interiorización de creencias, mayor control de la información y la posibilidad de que los alumnos lleguen a conocer mejor las razones para defender un determinado tipo de conducta.*

### **Aproximación didáctica.**

Parte del supuesto de que las personas tienen que conocer hechos y conceptos para poder realizar juicios sobre ellos. Por ello, consiste básicamente en la asimilación de información sobre un tema, presentando a los alumnos información sobre un hecho, concepto o tema para que lo conozcan y sean capaces de analizarlo adecuadamente.

### **Cuchicheo**

Un grupo reducido, durante un tiempo determinado, trata de manera informal un tema con un/a coordinador/a elegido/a entre ellos/as mismos/as Cada participante sintetiza lo hablado. Esta técnica favorece el intercambio y la cooperación Permite intercambiar ideas Permite obtener rápidamente una visión sobre el nivel de comprensión de un tema Ayuda a reflexionar y desarrollar la capacidad de síntesis.

### **Brainstorming / Torbellino de ideas**

El profesor solicita al grupo que produzca el máximo de ideas sobre el tema en un tiempo marcado, seguidamente dedica un tiempo similar para analizar, transformar y valorar ideas y al final, se eligen las ideas más valoradas. Las reglas del diálogo son: Posponer los críticas (valoración diferida); escuchar para mejorar las ideas de los otros: proceder con rapidez (no discutir).

Esta técnica estimula la capacidad creadora y sirve para crear un clima favorable a la comunicación y a la promoción de ideas y soluciones no convencionales.

### **Foro**

El foro se lleva casi siempre después de una actividad (Película, teatro, simposio, etc.). El moderador inicia el foro explicando con precisión el tema o problema a tratar, señala las formalidades a las que habrán de ajustarse los participantes (brevedad, objetividad, etc.).

---

<sup>195</sup> ORTEGA, P. (1993): Estrategias para el cambio de actitudes En: *La enseñanza de actitudes y valores*. Valencia. NAU. Pág 48



Formula una pregunta concreta y estimulante referida al tema, elaborada de antemano e invita al auditorio a exponer sus opiniones.

Con esta técnica se propicia la participación de todos los miembros del grupo y desarrolla la capacidad de razonamiento.

### **Técnicas de cooperación en el aula.**

Este grupo de técnicas parte de la convicción de que las situaciones de trabajo en cooperación, al generar interdependencia entre los componentes del grupo, posibilitan una mayor comunicación entre ellos, una más justa distribución del poder, así como un mayor apoyo mutuo.

JOHNSON & JOHNSON<sup>196</sup> definen el aprendizaje cooperativo como el empleo didáctico de grupos reducidos en los que los alumnos trabajan juntos para maximizar el propio aprendizaje y el de los demás.

Las técnicas cooperativas promueven los logros afectivos. Cuando los estudiantes comienzan a tener éxito, empiezan a tener más confianza en sí mismos. Esto conduce hacia una mayor satisfacción consigo mismos, o hacia la auto-estima.

Antes de aplicar cualquiera de estas técnicas hay que asegurarse que existe la responsabilidad individual (Cada estudiante debe saber lo que debe lograr) y de establecer un procedimiento para la responsabilidad grupal. El grupo debe ganar puntos por su esfuerzo. Recordar que estamos recompensando el aprendizaje cooperativo.

### **Dinámica puzzle de Aronson.**

A través de esta técnica se pretende que los alumnos dependan unos de otros para lograr sus objetivos. Para ello, el profesor estructura el gran grupo en equipos de trabajo. A cada uno de los componentes del equipo se le asigna una parte diferente de la tarea a realizar, de tal manera que la realización de la totalidad del trabajo estará condicionada por la mutua cooperación entre ellos.

La ventaja de esta técnica para educar en el sentido de la responsabilidad es que todo alumno tiene un compromiso en la construcción del aprendizaje. Ello incrementa la motivación del alumno y la convicción de que las cosas funcionan si cada uno cumple con la responsabilidad que le ha sido encomendada.

### **Grupo de investigación.**

El aprendizaje en el aula mediante los grupos de investigación persigue, entre otros, objetivos, que los alumnos, a través del grupo, puedan discutir, valorar e interpretar los contenidos informativos que reciben en el aula; participar más activamente en la planificación del trabajo a realizar y en la selección de los métodos o procedimientos para el aprendizaje. Supone, por parte del profesor, incorporar al alumno a un trabajo de cooperación y de corresponsabilidad; y establecer, por otra parte, unas estructuras de relación en el aula más basadas en la cooperación y ayuda entre los alumnos que en la competición entre ellos.

---

<sup>196</sup> JOHNSON & JOHNSON(1999) El aprendizaje cooperativo en el aula. Barcelona. Paidós. p. 14.

## **Técnicas de modelado.**

Que el profesor interviene, aún sin proponérselo, en los procesos de aprendizaje del alumno, desde una instancia concreta y específica, es algo que está fuera de toda duda. Al presentar técnicas de formación de actitudes a través de modelos, no consideramos como único modelo a imitar a la persona del maestro, aunque reconozcamos que éste por su status, competencia y el mucho tiempo en que se constituye como modelo único a imitar, junto con los padres, lo convierten en un auténtico director de la conducta de los alumnos. Los modelos, en nuestro caso, lo constituyen aquellos personajes, reales o ficticios, que pueden generar un cambio en las actitudes de los sujetos-observadores.

La imitación de modelos puede realizarse de diferentes formas, en función de las diversas relaciones establecidas entre el modelo y el observador. En este programa hemos usado las siguientes técnicas de modelado:

### **MODELADO NO PARTICIPATIVO.**

El modelo no tiene relación alguna con el observador y éste únicamente posee información de las consecuencias que se derivan de la acción del modelo. El alumno observa “empáticamente” la sensación de placer o displacer que observa en el modelo, en función de lo cuál, tiene a repetir aquellas conductas que ha experimentado positivamente en el modelo.

### **Técnica de presentación simbólica de modelos.**

Consiste en presentar al sujeto-observador modelos “ejemplares” mediante la descripción verbal o la presentación plástica. Los modelos, para el educando, son aquellos que, en algún aspecto, son significativos para él porque han sobresalido en alguna actividad digna de la vida: atletas, científicos, héroes, etc... En cuanto al modelo, de alguna manera, refleja para el educando-observador los valores sociales en un momento dado, el uso de esta técnica podría ser muy útil para generar en el observador consistencias conductuales adecuadas y con ello el cambio o formación de determinadas actitudes.

### **Modelado participativo.**

En él, el observador intercambia directamente con el modelo quien desempeña un fuerte papel de dispensador de refuerzos; lo que traducido en términos prácticos significa que el modelo conoce al observador y éste al modelo; que éste refuerza las conductas imitadas por aquél; y que entre ambos existe una relación interpersonal, lo que convierte a este modelo en un poderoso instrumento de configuración del comportamiento del individuo.

### **Técnicas de comunicación persuasiva.**

El uso de estas estrategias se basa en la alteración de las creencias sobre el objeto de la actitud mediante la exposición del sujeto a determinadas formas de comunicación persuasiva. Dichas estrategias parten del supuesto de que las personas pueden ser inducidas a cambiar sus evaluaciones sobre el objeto de una actitud mediante la presentación de una nueva información sobre determinadas características o cualidades del mismo.

La eficacia de una comunicación para el cambio de una actitud depende, a su vez, de la eficacia de las estrategias utilizadas para potenciar una mayor atención, comprensión, aceptación y retención del mensaje por parte del receptor; lo que permitirá una mayor probabilidad para el cambio de actitud.

Estudios de Hovland y Weis<sup>197</sup> ponen de manifiesto que un mensaje atribuido a una fuente de alta credibilidad produce un mayor cambio de actitud que el mensaje atribuido a una fuente de baja credibilidad. En muchas ocasiones, el cambio de actitud se produce, no porque se entiendan mejor las razones que se aportan, sino porque una fuente experta inspira más confianza.

Con ocasión de la guerra en Ruanda, tuvieron que salir del país muchos misioneros católicos. Llamamos a una religiosa valenciana que había vivido todo el desastre y nos contó su experiencia. Alguien le pregunto si estaría dispuesta a volver a lo que contesto, ¡claro que sí...!, aquellas personas necesitan nuestra ayuda y nuestra esperanza de creyentes. Recuerdo que la asamblea de jóvenes se quedó boquiabierto ante semejante testimonio. Realmente, la religiosa era digna de confianza y con un sentido de responsabilidad hacia los pobres muy altos. Estoy seguro que esa tarde los jóvenes cambiaron sus creencias hacia la labor de la Iglesia, de los religiosos...

### **Imagen, chiste, tira cómica.**

Se trata de una estrategia que incorpora a los procesos de enseñanza-aprendizaje imágenes que interpelan, hablan y hacen hablar.

En líneas generales, el dibujo la usamos en la formación de actitudes y valores como imágenes proyectivas que permiten a los alumnos expresar su sentir, traer a nivel grupal sus experiencias vitales y la concepción que tienen de las mismas.

Una imagen puede servir de núcleo generador de un tema, de pausa reflexiva para personalizar o profundizar aspectos relevantes del mismo, de síntesis del proceso seguido por el grupo, de duración de un mensaje o una actitud.

Ninguna forma de utilización de la foto puede ser válida si no va precedida de una contemplación atenta de la imagen en sí. El profesor, a través de preguntas formuladas a los alumnos puede orientar y centrar la atención de los mismos, dado que una foto simbólica puede ser vista desde ángulos muy diferentes.

En este Programa hemos utilizado la imagen para provocar un conflicto cognitivo en los alumnos a propósito de una realidad social que requiere una respuesta.

### **Montaje audiovisual.**

Consiste en la concatenación de imágenes fijas, unidas a elementos sonoros. Se trata de una puesta en escena con proyectos y magnetófono, presentando una realidad existente física o imaginativamente, mediante imágenes, sonidos y palabras recíprocamente integrados y combinados en perfecta sincronización.

La clave de un montaje audiovisual reside en la conexión de unos lenguajes que no deben estorbarse ni ser redundantes entre sí. La palabra da fuerza, claridad conceptual y concreción, sugiere y hace pensar. La imagen es la emoción unida al pensamiento, hace ver, muestra, concretiza visualmente. Conlleva evocación, sugerencia, simbolización e interpretación visual.

---

<sup>197</sup> Citado por ESCÁMEZ(1993) pág 91

Esta técnica la desarrollan los alumnos en este Programa como un método excelente de trabajo en equipo y un cauce para transmitir los contenidos y las experiencias que han tenido en la visita a la ciudad.

### **Disco-forum.**

Es una actividad educativa de grupo que, utilizando la música y la canción como eje, pretende, mediante el establecimiento de una dinámica interactiva de comunicación entre sus participantes, el descubrimiento, vivencia, reflexión de una realidad o una actitud que vive y está latente en el grupo o en la sociedad.

### **Lectura comentada**

Existen varias alternativas para desarrollar esta técnica. Primeramente, el maestro da una introducción sobre lo que se va a leer. Se puede ir comentando o leyendo, lo puede hacer el maestro solo o en conjunto con los alumnos. Existe la posibilidad de que el artículo se lea fuera de clase para que sea comentado en una fecha señalada. El maestro debe aclarar palabras o párrafos difíciles y motivar a sus alumnos para que sigan leyendo sobre ese tema o autor. Es una técnica excelente para que los alumnos reflexionen sobre las experiencias que van teniendo en contacto con la realidad.